



**Universidad  
Zaragoza**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

*Género y currículo oculto en la escuela pública española.  
Investigación sobre la Educación Primaria en Huesca.*

*Gender and hidden curriculum in Spain State school. Research on  
Primary Education in Huesca.*

**Máster en Relaciones de Género. Curso 2017 / 2018**

*Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.*

**Directora:** Elvira Luengo Gascón

**Alumno:** Carlos Isarre Abiol

*Género y currículo oculto en la escuela pública primaria española.  
Investigación sobre la Educación Primaria en Huesca.*



*Género y currículo oculto en la escuela pública primaria española.  
Investigación sobre la Educación Primaria en Huesca.*

## ÍNDICE

<b>Introducción y justificación</b>	9
<b>1. Marco teórico</b>	12
1.1. El currículo oculto en la Educación Primaria	14
1.2. Paradigma en la educación actual	20
1.3. El género como construcción cultural	25
1.4. La perspectiva de género en la escuela	30
<b>2. Marco empírico</b>	46
2.1. Objetivos	48
2.2. Datos estructurales del estudio	48
2.2.1. Metodología	48
2.3. Observaciones iniciales	51
2.4. Diseño de la investigación	52
<b>3. Análisis de datos</b>	53
3.1. Objetivo A, actividades extraescolares. Resultados	53
3.1.1. Conclusiones	57
3.2. Objetivo B, formación en género. Resultados	60
3.2.1. Conclusiones	65
3.3. Objetivo C, biblioteca. Resultados	67
3.3.1. Conclusiones	74
3.4. Objetivo D, equipos directivos. Resultados	76
3.4.1. Conclusiones	77

<b>4. Conclusiones generales</b>	78
<b>5. Propuestas planteadas</b>	83
5.1. Modificar el estatus de Valores Sociales y Cívicos	83
5.2. Aumentar la formación en género del profesorado	84
5.3. Elaboración de material didáctico y revisión de la biblioteca	86
5.4. Creación de una Red Virtual Docente	88
5.5. Plan de fomento del deporte y la actividad física desde la perspectiva de género	89
<b>6. Referencias bibliográficas</b>	94
<b>7. Anexos</b>	100
8.1. Modelo de encuesta	100
8.2. Base de datos de la biblioteca escolar	100

## AGRADECIMIENTOS

*A Sara por su constante apoyo,  
a los colegios que han colaborado en esta investigación,  
a mis padres por estar ahí,  
a mi tutora Elvira, por su ayuda y esfuerzo,  
a los maestros y maestras que han empleado su tiempo libre,  
a mis compañeros y compañeras de trabajo,  
a todos ellos, muchas gracias.*

## **Resumen**

En el siguiente trabajo se analizan dos variables en el contexto de la escuela pública, el género y la influencia del currículo oculto. A través de cuatro áreas específicas propuestas para la investigación (actividades extraescolares, la formación docente, la biblioteca escolar y la composición de equipos directivos) se hace un diagnóstico desde la perspectiva de género de estos elementos. Todas estas variables, permanecen en un segundo plano frente a la gran mayoría de estudios feministas, que tratan del currículo oficial. El propósito del estudio es ofrecer una serie de propuestas para fomentar la igualdad entre ambos sexos y para prevenir futuras desigualdades en situaciones asimétricas, así como aumentar la bibliografía de referencia para los estudios de género y educativos en Aragón.

**Palabras clave:** currículo oculto, género, actividades extraescolares, biblioteca, formación docente, equipos directivos

## **Abstract**

In the following paper, two variables are analysed in the context of State school, gender and the influence of the hidden curriculum. Through four specific areas proposed for this research (extracurricular activities, teacher training, the school library and the composition of management teams), a gender diagnosis is made of these elements, which remain in the background against the vast majority of feminist studies, which deal with the official curriculum. The aim of the study is to offer a series of proposals to promote equality between both sexes, and to prevent future inequalities in asymmetric situations, as well as to increase the bibliography of reference for gender and educational studies in Aragon.

**Key words:** hidden curriculum, gender, extracurricular activities, library, teacher training, management teams



## **Introducción y justificación**

Existen dos componentes nucleares y transversales en la siguiente investigación: el género y el currículo oculto. Se propone analizar la influencia de ambos objetos de estudio en torno a cuatro factores; a) La elección de actividades extraescolares por parte de los alumnos, b) la composición de los cuerpos directivos, c) indagar en el uso de la biblioteca escolar, y d) la formación en género del cuerpo docente. El fin último de la investigación consiste en aportar una muestra amplia de alternativas y soluciones a problemas de género y contribuir igualmente a aumentar la bibliografía de los estudios de género y educación.

La escuela es la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la enseñanza institucionalizada (Crespillo, 2010, p. 257) y sobre ella pende la responsabilidad de transmitir los conocimientos y valores que considera ésta necesarios para la vida en sociedad, como uno de los principales agentes educativos en la sociedad española, junto con la familia, desde los seis años.

España regula los contenidos de la enseñanza en sus leyes orgánicas, nacionales, con la finalidad de que sirvan como base para que cada Comunidad Autónoma, en virtud de lo dispuesto en los artículos 148 y 149 de la CE<sup>1</sup>, modifique la oferta educativa estatal conforme a las exigencias y demandas de cada contexto específico. Aparecen hasta diecisiete transposiciones de la ley orgánica vigente, una para cada una de las diferentes autonomías. Toda la organización escolar básica queda recogida en el currículo escolar. El currículo, ¿qué es? y ¿qué lo constituye?, queda definido en la legislación española por medio de la última reforma de la Ley Orgánica de Educación, en su artículo segundo:

### **Artículo 2.**

#### **1. A efectos de este real decreto, se entenderá por:**

---

<sup>1</sup> *Constitución española. Título VIII. De la Organización Territorial del Estado. Capítulo III. De las Comunidades Autónomas. Artículos 148 y 149. Se detalla la potestad de las CCAA para legislar en virtud de las competencias transferidas desde el Estado. Para nuestro caso, el de la educación, que queda recogido y ampliado en la Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón.*

- a) Currículo: regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.[...]².

Según la legislación vigente, los elementos inherentes al currículo, y por lo tanto, prescriptivos (oficiales) de la enseñanza, son los siguientes: *objetivos, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables, criterios de evaluación y metodología didáctica*. No obstante, esta declaración de intenciones por parte de la administración no será el único “menú educativo” que recibirán los y las estudiantes, ya que hay un currículo oculto, cuyos aprendizajes los incorpora el alumnado aunque no figuren en el oficial. ¿Qué es y cómo influye este currículo en las aulas?

De acuerdo con las teorías sobre el aprendizaje, el contexto implícito (cultural, social, económico, etc.) del estudiante influirá enormemente en su proceso de adquisición de competencias³. La escuela nos brindaría una ‘segunda educación’ adicional, unos conocimientos no adscritos formalmente a ella, que se inculcan de forma subrepticia o involuntaria, y que normalmente conllevan connotaciones negativas. Asimismo, se pueden considerar ‘ocultos’ los valores, creencias e ideologías que imperan o existen en la sociedad, y que se reflejan en los centros educativos. Desde la estructura social del aula, pasando por la autoridad de la maestra y llegando hasta el contenido de los libros de texto, el currículo oculto tiene una fuerte presencia en las clases, y puede ir radicalmente en contra de los valores y conocimientos que la escuela, como institución transformadora de la sociedad, intenta transmitir.

En relación a lo comentado en el epígrafe anterior, podemos ver casos de contradicciones esclarecedoras por la influencia de este currículo en los jóvenes; la casi inexistente representación de mujeres en libros de texto (López, 2015, pp. 105-114)⁴, reproducción de contenidos machistas,

---

² *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Ley que posteriormente sería concretada por cada una de las autonomías en sus propios términos.

³ Halliday, M. A. K. (1979) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica. Habla sobre la dimensión sociocultural de la lengua, que es añadida a la competencia comunicativa. Junto a estudios posteriores, Canale & Swain (1980) *Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing*, se configurarían hasta 5 subcompetencias que constituirían la competencia comunicativa, clave en la EP. En relación a las connotaciones del lenguaje, esto está intrínsecamente relacionado con el discurso que emana del currículo oculto.

⁴ López Navajas, Ana (2015) *Las mujeres que nos faltan*. Tesis Doctoral Universitat de València. La doctora recopiló información sobre la aparición de mujeres en los manuales de la ESO, arrojando luz a unas cifras tremendamente escasas; entre un 5% y un 1%, dependiendo las asignaturas cursadas. Estos datos, aun con margen de error, se pueden extrapolar a los libros de texto de primaria, presentando casi idéntico resultado.

lenguaje sexista, acoso escolar<sup>5</sup>, perpetuación de roles de género y uso del tiempo y espacio<sup>6</sup>... Son estos indicios los que me han alertado de la importancia de conocer y saber tratar el currículo oculto, esa educación invisible que damos a nuestros alumnos sin tan siquiera muchas veces pararnos a reflexionar sobre el mensaje que damos, perpetuar el ideario sexista en la sociedad del mañana. Como docentes hemos de analizar esta situación, desde una perspectiva de género. En este estudio se abordará la influencia del currículo oculto en la transmisión de ideología sexista, de la enseñanza de estereotipos de género y también el papel 'no-consciente' de la escuela en ello, para luego sugerir cambios acordes para la igualdad y nuevas perspectivas y enfoques educativos. Este documento consta de 7 capítulos distintos;

En el primer capítulo, *Marco teórico*, se desarrollan los conceptos clave de la investigación, constituido por cuatro subapartados.

En el segundo capítulo, *Marco empírico*, se establecen los objetivos y metodología del estudio.

El tercer capítulo, *Análisis de los datos*, muestra los resultados obtenidos para cada uno de los campos de la investigación.

El cuarto capítulo engloba las *Conclusiones*.

En el quinto capítulo, *Propuestas planteadas*, se exponen las propuestas relacionadas con los objetos de estudio.

El sexto capítulo incluye las *Referencias bibliográficas*.

Finalmente, en el séptimo y último capítulo se detallan los *Anexos*.

---

<sup>5</sup> Caso del suicidio de Jokin Ceberio

[https://elpais.com/sociedad/2005/09/21/actualidad/1127253603\\_850215.html](https://elpais.com/sociedad/2005/09/21/actualidad/1127253603_850215.html) , el caso que marcó un antes y un después en la lucha contra el acoso escolar.

<sup>6</sup> <http://www.educatolerancia.com/patios-colegios-no-sexistas/> Es ya bastante común ver programas pilotos en muchas escuelas de la geografía española en los que se intentan ofrecer alternativas de ocio en los recreos.

## **1. Marco teórico de la investigación**

Nuestro punto de partida emerge de los planteamientos acerca de la existencia de una educación y un sistema educativo, diferenciados, por el género entre otros factores, como nuestra categoría de análisis, y el segundo sobre la enseñanza androcéntrica oculta, que proporciona los contenidos que se enseñan y transmiten desde las escuelas, es decir, un *output* no deseado por parte de la comunidad educativa, pero que en efecto se realiza y deja huella. Asimismo, consideraremos el carácter de esta investigación, interdisciplinar y mixto; interdisciplinar por los campos científicos que abordaremos (Sociología, Educación, Estadística, Feminismo, Derecho e Historia) y mixto, por las técnicas cualitativas y cuantitativas en la fase de análisis de los datos obtenidos.

La comunidad educativa es un sistema social, político y económico, que se conforma mediante las actuaciones de los agentes que están involucrados en ella. Tiene el fin de transmitir unas ideas, creencias y valores, a la vez que instruye y busca formar integralmente a cada estudiante. El conocimiento se construye a través de la experiencia compartida en la que cada individuo evoluciona en interacción con el entorno cultural (Dewey, 1916, pp. 22-23). Muchas expectativas del discurso docente se desbaratan ante la realidad, y es que la acción escolar no ha sido lo suficientemente eficaz como para prevenir y hacer frente a distintos problemas, como el fracaso y acoso escolar, o en nuestro caso, la enseñanza de contenidos para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres:

[...] Sin embargo, muchas veces nos encontramos con que la correspondencia, la relación de la escuela con la época suele ser más un ideal que una realidad porque muchas veces las escuelas crecen paralelas a la sociedad sin implicarse en los problemas de la época en la que le toca vivir, dedicándose fundamentalmente y casi exclusivamente a la transmisión de contenidos. La consecuencia de esto es que los alumnos ingresan y pasan por la escuela como si pasaran por un mundo totalmente distinto al suyo y que muchas veces es incapaz de prepararlos para la vida de la sociedad en la que se encuentran, la vida auténtica, la vida real con que se van a encontrar fuera de la escuela como institución (Crespillo 2010, p. 259).

“No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga en un momento dado un sistema de educación diferente de aquel que su estructura” supone Durkheim (1979, p. 103). La idea

de que para cambiar la sociedad hay que necesariamente empezar por la educación, también se deduce de lo que el autor conceptualiza como el fin último de la educación, la transmisión de valores de una generación adulta a otra más joven (Durkheim, 1979).

Desde una perspectiva de género, la educación persigue una enseñanza en igualdad material entre hombres y mujeres, y debe hacer un diagnóstico de qué mensaje traslada a las niñas y niños:

*¿Qué es el género? ¿Qué diferencias existen en nuestro país entre hombres y mujeres? ¿Por qué?  
¿Cuál es el mensaje que transmitimos, no solo como contenidos, sino como valores?*

Aunque en los contenidos de enseñanza se habla de feminismo y género, no llega a ser mas que una declaración de intereses, en forma de contenidos transversales, pues depende de la voluntad del maestro o maestra que en ese momento imparta clases. En una reflexión más profunda, encontramos la influencia de un discurso oculto, ajeno en realidad a los cimientos básicos de la educación democrática, como puede verse en los artículos 14 y 27, de igualdad y educación, respectivamente. Por un lado, se garantiza que el Estado financie con fondos públicos colegios que segreguen por sexo<sup>7</sup>, cuando va claramente en contra de lo estipulado en el artículo 27 de la CE: “2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.” Y el artículo 14, “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

¿Por qué afirmamos que va en contra de la igualdad y de una enseñanza integral? Teniendo en cuenta el avance en la lucha contra la violencia de género, con la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, en sus artículos:

*23. La educación para la igualdad de mujeres y hombres.* El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

---

<sup>7</sup> Sentencia del Tribunal Constitucional por la cual se rechazaba el recurso contra varios puntos de la LOMCE, la financiación a colegios que segregan, entre otros, del día 10/04/2018.

24. *Integración del principio de igualdad en la política de educación.* [...] b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos. [...] d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes. e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Con el ejemplo del pronunciamiento del Tribunal Constitucional sobre el régimen de segregación en colegios públicos, sumado a situaciones como: la infrarrepresentación de las mujeres en los libros de texto, una invisibilización intencionada o no, pero que repercute en la imagen que se traslada a los niños y niñas; una clara menor existencia de mujeres en equipos directivos frente a los varones, dando así un testimonio inequívoco de la desigualdad en la propia escuela (Santos Guerra, 2000), el consumo claramente sexualizado de deportes o juguetes en el alumnado... Todo esto contribuye a aumentar esa brecha entre la acción escolar esperada y los resultados de aprendizaje reales en el aula.

### **1.1. El currículo oculto en la educación primaria**

La escuela no es un mundo apartado de la realidad, no es una isla paradisíaca, al revés, es una etapa muy programada e importante de nuestra infancia, para adaptarnos a la actividad social y laboral, que en un futuro todos y todas desempeñamos. No todo lo que enseña una escuela está en los libros, y al ser esa la herramienta por antonomasia de la figura del profesor, es aquello en lo que más empeño se ha puesto en examinar, revisar y cambiar, con fuertes apuestas al conocimiento científico y académico en el último siglo, pero sin analizar con la misma intensidad la convivencia, el día a día y las relaciones de poder entre los agentes de la sociedad escolar:

Por lo que a la estructura de poder se refiere, las aulas no son demasiado diferentes de fábricas u oficinas, esas omnipresentes organizaciones en donde transcurre gran parte de nuestra vida de adultos. Así podría decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero no en el sentido especial en que lo afirman los educadores. Puede que se abuse del poder en la escuela como en otros lugares, pero es un hecho vital al que debemos adaptarnos. El proceso de adaptación comienza durante los primeros años de la vida, pero en la mayoría de nosotros se acelera significativamente el día en que ingresamos en la escuela infantil. [...] la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum oculto* [...] Las demandas creadas

por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (*currículum oficial* por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabría esperar, los dos currículos se relacionan entre sí de diversos e importantes modos (Jackson, 1990, p. 21).

Phillip W. Jackson acuñó por primera vez, en el año 1968 el término de *currículo oculto*, en su libro *Life in Classrooms*. Sin embargo, a pesar de la novedad del concepto, sus efectos ya eran conocidos y tratados por otras y otros autores, sobre todo, enfocados en el aspecto socializante de la escuela (Durkheim, 1979; Vigotsky, citado en Hernández Rojas, 2006<sup>8</sup>; Dewey, 1916; Montessori, 1906<sup>9</sup>). La importancia que cobraron los ‘resultados inesperados’ de la enseñanza fue consecuencia de varios factores: “una paulatina estandarización de los sistemas educativos de los países ‘desarrollados’ (EEUU y Europa) a partir de la segunda década del siglo XXI con una coyuntura política y económica favorable en la mayoría de los Estados para que asumiesen la educación como servicio público, por los nuevos estudios reformistas pedagógicos” (Giroux & Penna, 1979, p. 22) y por la introducción científica de los campos de la neurología y psicología<sup>10</sup>.

¿Por qué tras multitud de reformas educativas, las escuelas siguen siendo incapaces de dar respuesta a todo tipo de estudiantes?, ¿qué falla en el funcionamiento de las instituciones educativas?. Hay que tener muy en cuenta que la escuela está inmersa en una súper-estructura política. “Esta dependencia estructural plantea el tema de la no neutralidad de la escuela frente a la problemática social (Crespillo, 2010, p. 259).” Diferentes teorías pedagógicas surgen a partir de la década de los 70, especialmente en el mundo anglosajón, y relacionadas con las ciencias modernas. Todas ellas intentarán implementar una dimensión social del aprendizaje, aunque con distintos enfoques.

---

<sup>8</sup> Hernández Rojas (2006, p. 60) señala que “existen dos tipos de funciones psicológicas, las primeras son las funciones elementales son innatas, las que tenemos cuando nacemos, por ejemplo las de supervivencia (el hambre, la seguridad, la protección del clima, el caminar) en segundo lugar están las funciones superiores que se forman a partir de la convivencia con los demás, se determinan conforme a la sociedad (como la atención, lenguaje, clasificación y seguimiento de instrucciones). El lenguaje da la construcción cognitiva (habla, pensamiento). Los procesos psicológicos superiores pueden ser únicamente adquiridos a través de la interacción con otros.”

<sup>9</sup> María Montessori (1906), en su método de enseñanza, estableció como algunos de los principios básicos: un ambiente que potenciase el desarrollo social y cognitivo del niño, y una ayuda preferente “inter pares”, antes que recurrir a la ayuda del adulto, de esta forma se fomentaba la iniciativa por parte de niñas y niños a la hora de aprender.

<sup>10</sup> La teoría de la Gestalt buscaba formas diferentes al aprendizaje del estilo único ofrecido en las aulas, sin capacidad de atracción (de lo que se lamentarían Dewey y Jackson, esa falta de motivación por aprender y estar en la escuela) y por tanto, fue considerada como una alternativa pedagógica en la enseñanza, aunque no con mucho éxito.

Los constructivistas retomarían, en la década de los 80, los planteamientos sobre la taxonomía de los aprendizajes (Bloom et al. 1971). Con ello buscarían una forma de evaluar, y por tanto tener potestad, sobre la enseñanza en valores y actitudes, aquello que escapaba al rígido orden académico. Este estructuralismo de los contenidos se basa en construir aprendizajes, en el caso del currículo oculto, actitudinales, mediante la mera acción escolar. Sin embargo, difícilmente puede formarse al alumnado en unas normas sociales si el sistema educativo está inmerso en la contradicción (Díaz, 2005b). Caben destacar las aportaciones de autores que estudiaron la esfera social de la enseñanza, sobre todo los estudios del lenguaje (Halliday, 1979; Canale y Swain, 1984). La concepción de la escuela empezó a cambiar a una más flexible, abierta a las demandas y necesidades de la población. “Al haber ignorado o subestimado, en el mejor de los casos, las relaciones bidireccionales con la sociedad, muchos legisladores fracasaron al abordar reformas educativas”, desde una perspectiva estructural-funcional (Giroux & Penna, 1979, pp. 30-32). Podemos observar otro enfoque distinto, coetáneo del anterior, pero que engloba también al currículo oculto como variable: la transversalidad.

“La integración en el currículo oficial de contenidos transversales (verticalmente y horizontalmente, en todos los niveles y asignaturas) fue propuesta por César Coll en 1991, en el contexto de la reforma educativa española” (Díaz, 2005a, pp. 8-9). La posibilidad de tratar muchos de los aprendizajes que emanan del currículo oculto con el tratamiento de contenidos integrales es grande, al poner sobre la mesa, en primer plano, estos *inputs* que se invisibilizaban hasta entonces (Díaz, 2005a). Al ser las escuelas estructuras socio-políticas, los pedagogos deben construir su marco de referencia teniéndola (la super-estructura) en cuenta (Apple, 1979), esto refuerza la necesidad de los contenidos transversales y nos dirige a una fotografía de la escuela actual, más concienciada en la importancia del discurso implícito del maestro y la maestra.

En la enseñanza en valores, entra en juego una importante parte de la personalidad, el inconsciente:

Todo sistema de pensamiento más lógico y científico tiene un significado subjetivo para el inconsciente de la persona que lo crea o adopta. [...], se formula primero afectivamente, más que intelectualmente, y en el (ilógico) ‘lenguaje del inconsciente’ (proceso primario). Si entonces se advierte que la fantasía hace disminuir la angustia y la desorientación, se traspone del inconsciente al consciente y se traduce del lenguaje del proceso primario al del proceso secundario, que es más lógico y más orientado a la realidad (Devereux, 1977, p. 44).



Otros autores señalan asimismo que la característica principal reside en la actuación, la praxis antes que en las disposiciones curriculares o programáticas (Díaz, 2005b). Como hemos mencionado anteriormente, pese a no haber convergencia en cuanto a definir e investigar el currículo oculto hasta finales del siglo XX, ya se advertían, en lo referente al inconsciente, que había factores desconocidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- En estudios universitarios, se demostró como las normas ocultas (convenciones sociales, no explícitas) afectaban a la capacidad de desarrollarse plena y libremente. Esto se debía a que los propios estudiantes, ante un currículo lleno de controversia y cinismo, respondían con estrategias propias para encarar los requisitos que se les piden (Snyder, 1970).
- El inconsciente genera expectativas sobre lo que puede llegar a hacer o no hacer una persona. El caso en la educación es exactamente igual, y puede influir en cómo un docente trata de distinta manera, o pone más devoción y atención en determinadas alumnas o alumnos. Esto se definió como efecto Pigmalión, (Rosenthal y Jacobson, 1968) y repercutía considerablemente en los *outputs* esperados por la comunidad educativa. Aunque esta teoría confería gran poder al ideario, y por tanto, filtro afectivo de un maestro o maestra, se criticó que las expectativas se iban truncando con la realidad eventualmente y que los propios docentes ya consideraban más valioso el desarrollo flexible y a largo plazo (Thorndike, 1969).
- Las teorías del aprendizaje asimilan las escuelas como entes socializadores (Anyon, 1978). Sin embargo, si la reflexión se queda en que deben enseñar a socializarse, se puede presuponer que la escuela controla realmente todo el discurso que da (Bourdieu y Passerson, 1977; Bernstein, 1977, citados en Anyon, 1978). Por tanto, como estructura social y que no explicita todas sus relaciones, prácticamente casi todo el currículo oculto se desenvuelve en la acción de todos los niveles educativos, y de sus agentes, no solamente de profesores, alumnos... “Esta estructura social incluye relaciones empíricas, patrones de castigo y recompensa, limitaciones y creencias” (Anyon, 1978, p. 56).
- La escolarización, como primer proceso en la vida educativa de todos los niños y niñas, persigue varios fines: a) fijar hábitos de respuesta frente a la autoridad, encaminados a obediencia antes que criticismo; b) diagnosticar a cada estudiante en base a sus capacidades y contexto su rol en la sociedad; c) la individualidad de las personas se configura como engranajes de una máquina de cara a su futuro laboral; d) Adoctrinar en el conformismo, para que sean ciudadanos y ciudadanas más fáciles de prever, y de controlar; e) la función

‘higiénica’, que se refiere a una pantomima puesta en escena para categorizar con legitimidad a los estudiantes que no encajan en la sociedad, o no consiguen los resultados esperados en el colegio. Los otros estudiantes, a la larga entenderán como correcto el juicio emitido por las autoridades educativas en juzgar la valía de estas personas. Y f) *Propi Edict*, que se refiere al proceso de ‘heredar’ el mando de estas estructuras, y que solo unos pocos estudiantes serán capaces de manejar el sistema, para así, estandarizar con facilidad al resto de la población, de forma que el control económico y social sea fácil (Taylor Gatto, 2002).

Las escuelas fallan con frecuencia en su mensaje, directores, maestros... porque no se anticipan a posibles *outputs* de lo que verdaderamente están haciendo. “Es lo que se ha convenido llamar *mindlessness*, que significa, una falta de reflexión crítica sobre su acción en las aulas.” (Silberman, 1970, p. 379, citado en Shaver, 1979). De manera sintética, los cuatro apartados anteriores: la dimensión del inconsciente, los roles de maestras y estudiantes y el papel socializador de la escuela, habían sido asimilados por las teorías funcionales-estructuralistas, pero sin mayor éxito que otras posturas, como la meramente constructivista, por lo que “consecuentemente, este enfoque define a los estudiantes en términos reduccionistas conductuales, como productos de una socialización” (Giroux & Penna, 1979, pp. 30). Pese a no encontrar todavía una respuesta a las deficiencias del sistema educativo, tanto americano como europeo, se empezó a gestar una nueva corriente, que bebería de los aportes brindados anteriormente por la escuela constructivista y sistémica-funcional: “1) queda claro que las escuelas no están aisladas de la realidad social, 2) Hay normas y convenciones que se encuentran en el currículo, escondidas y tácitas, no formales y, 3) siembra la duda acerca del carácter histórico de las escuelas en su papel de control de la población” (Apple, 1977, citado en Giroux & Penna, 1978, pp. 27-30).

La autora Linda Bain, en su artículo *The hidden curriculum re-examined* (1985), categoriza las aproximaciones o enfoques al estudio de los currículos en hasta cuatro distintas:

1) La que parte de las observaciones de los efectos de este currículo oculto, pero que no tiene ninguna base teórica de porqué y en qué medida causal produce estos efectos. Es la pionera en el estudio de esta materia, y fue acuñada por Jackson, anteriormente nombrado.

- 2) Enfoque funcional, que postula que determinados *outputs* del currículo oculto pueden ser beneficiosos y eficaces a la hora de transmitir normas, actitudes y valores.
- 3) Enfoque adaptativo, por el cual se intenta controlar este currículo y mediante la práctica diaria escolar intentar que el mensaje de la sociedad y la escuela se fundan en uno.
- 4) El enfoque crítico, con Apple y Jiro (1980) a la cabeza, ha realizado estudios extensos con una perspectiva neo-marxista, que “enfoca los esfuerzos a enfrentar a los y las alumnas a los valores ocultos de la sociedad para que ejerzan una resistencia contra ese *stablishment*, a la vez que se controla el discurso docente en las escuelas” (Bain, citada en Azimpour & Khalilzade, 2015, p. 3).

## **1.2. Paradigma en la educación actual**

Decía Confucio que "aprender sin pensar es inútil. Pensar sin aprender es peligroso". Con esta cita del célebre filósofo chino del siglo V a. C. queremos hacer hincapié en la autocrítica, la meta-educación, pensar sobre cómo se enseña en las aulas, y en este punto analizaremos el paradigma actual en el sistema educativo español, que si bien no tiene un absoluto consenso, vamos a recalcar los puntos clave que más destacan en las corrientes pedagógicas.

En el modelo actual, se configuran tres agentes principales en la esfera de enseñanza; la familia, el colegio y el Estado. De estos tres, el que más influencia y poder ha ido asimilando es claramente el Estado:

El Estado ha pasado de ser un simple protector de los derechos educativos de las instituciones sociales a ser el protagonista principal. El primer campo de actuación del Estado en lo referente a la educación es de tipo técnico, es decir, comprende todo lo relativo a los requisitos para la impartición de titulaciones académicas, organización del calendario escolar, requisitos para la formación del profesorado, las condiciones materiales, el funcionamiento de las escuelas... a través de la función inspectora y de supervisión de los centros escolares. Por otro lado, el Estado controla de una segunda forma la educación a través de sus presupuestos. El Estado va a determinar la duración de la escolaridad obligatoria y la cantidad y calidad tanto de personal como material educativo (Crespillo, 2010, p. 261).

La diferencia con los colegios de la década de los 70, 80, 90, radica en una progresiva mayor potestad del Estado para decidir sobre educación y una asimilación por parte de la sociedad en lo que convenimos llamar Tecnologías de la Información y Comunicación, que ha sido acentuada a partir de la primera década del siglo XXI y que como legado deja la Sociedad del Conocimiento:

En este escenario la educación ya no es vista únicamente como un instrumento para promover el desarrollo, la socialización y la enculturación de las personas, como un instrumento de construcción de la identidad nacional o como un medio de construcción de la ciudadanía. En este escenario la educación adquiere una nueva dimensión: se convierte en el motor fundamental del desarrollo económico y social. Tradicionalmente, la educación ha sido considerada una prioridad de las políticas culturales, de bienestar social y de equidad. En la SI la educación y la formación se convierten además en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo, con todo lo que ello comporta (Coll, 2008, p. 111).

Los cambios en la sociedad transforman a su vez el currículo oculto, y esto es algo (el cambio/progreso/etc...) inevitable e intrínseco a las culturas humanas, algo que en los actuales enfoques se tiene más en cuenta que en los mencionados en el capítulo anterior<sup>11</sup>.

Con la incorporación de las TIC<sup>12</sup> al aula se debe investigar su implementación y qué procesos modifican en la escuela. El argumento en pro de esta hipótesis es que antes que establecer relaciones causales y productivas, entre el uso de TIC y el no uso, si hubiera cambios, “serían debidos al amplio abanico de factores y agentes que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje, más que al mero uso de un ordenador en clase” (Coll, 2008, p. 114). Tomando como referencia estudios educativos sobre el valor de las TIC en EEUU, se ha podido comprobar que los discursos sobre el acceso, uso de las TIC y sus expectativas son muy elevadas, y se resquebrajan en contraste con la realidad del aula, cuando apenas 2 de cada 10 profesores/as usan el ordenador, con una frecuencia semanal. La mayoría de prácticas educativas, sobre todo metodologías, ni han revolucionado ni transformado la educación, sino que más bien, han ‘renovado’ éstas y acaban siendo usadas en muchas ocasiones, en sus vertientes más básicas y tradicionales, ofimática, procesadores de texto, etc., ni tampoco ha sido un proceso homogéneo en todo el territorio (Cuban, 2003). Estos resultados podrían ser extrapolables, con matices, a países como España, que llevan un ritmo similar en este aspecto.

A raíz del discurso tecnológico en total favor de las TIC, hay una serie de aspectos que han permanecido relativamente *ocultos*, y que merece la pena revisar en la situación actual del currículo oculto entre la comunidad docente respecto al uso y exposición a las TIC en España:

- 1) Mito de la democratización de la enseñanza
- 2) Mito de la sustitución de la maestra/o y la super-tecnología
- 3) Problemática de la cultura deshumanizante
- 4) La tecnología como panacea para las dificultades de aprendizaje y problemas (Cabero, 2003; Cabero 2007)<sup>13</sup>.

Sobre el primer mito, cabe destacar las reflexiones de Cameiro (citado en Díaz, 2006, p. 153):

---

<sup>11</sup> Nos referimos al enfoque constructivista y al transversal, de los años 75 aproximadamente, en adelante.

<sup>12</sup> Ordenadores, móviles, internet y redes sociales conforman la WEB 2.0.

<sup>13</sup> Coll (2008) habla sobre como los aportes del constructivismo de Vygostki pueden usarse en la concepción de una tecnodidáctica, que al fin y al cabo es un lenguaje nuevo pero que pasa por la dimensión psicológica.

En el caso de la introducción de las TIC en la educación, hay que tener cuidado en caer en un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, pues ello conduce a una pérdida de prioridades educativas y a la mera adopción de modas importadas. También Perrenoud (2004) considera que al docente no le resulta fácil hoy día discernir entre propuestas educativas serias y fundamentadas en comparación con modas efímeras apoyadas por estrategias de mercado. Detrás de la incorporación de las TIC en las aulas y de la presión que se ejerce en los profesores por su adopción, también están los intereses de las empresas que producen hardware y software o venden servicios a través de portales educativos, siempre a la caza de mercados. En cuanto a la formación de los profesores en competencias tecnológicas, se requiere proporcionar a los docentes tanto oportunidades como pericia en el empleo de las TIC en el aula, en la dirección de facilitar cambios reales en la práctica.

A pesar del *acceso por igual* en la escuela, el uso de las tecnologías digitales no se restringe a ésta, ergo habrá grupos de estudiantes con contextos bastante más favorables para el uso de estas tecnologías. Esto rompe el mito de la *democratización* de la enseñanza, al igual que con un mínimo de conocimientos de uso de las TIC, el mero hecho de virtualizar un documento, un archivo, no lo hace libre y de dominio público. Seguiría existiendo una brecha digital (Díaz, 2008).

El mito relativo a la posibilidad de que una super -tecnología, plausible en un par de décadas, capaz de suplantarse a las personas para educar es más propio de la ciencia ficción que de las preocupaciones reales del cuerpo docente. El foco se centra en la influencia del mundo empresarial, u otros entes, como *lobbies* o grupos religiosos, y su capacidad de intervención en el ámbito educativo. Consecuentemente, nos preguntamos sus intereses, ¿por qué le interesa a Windows tener licencias exclusivas con todas las Administraciones educativas? ¿realmente es por la comodidad y el número de usuarios de un determinado sistema operativo? O, ¿por qué McDonald's tiene interés en financiar libros de Biología en EEUU<sup>14</sup>? Ante cuestiones relativas a estas preguntas, diversas autoras sostienen que

Se espera que, en este nuevo paradigma de formación centrada en el aprendizaje del alumno, los profesores aprovechen en la enseñanza la potencialidad de las TIC, los múltiples recursos disponibles en el ciberespacio y además lo hagan trabajando en colaboración en el seno de comunidades de docentes que participan en la web en tareas de innovación e investigación sobre su propia docencia (Díaz, 2006, p. 140).

Además, el perfil de un docente del siglo XXI requiere una alta destreza en el diseño pedagógico con el añadido tecnológica (Marqués, 2004, citado en Díaz, 2008, pp. 141-148).

---

<sup>14</sup> Artículo de la CBS, consultado a 18/04/2018 en <https://www.cbsnews.com/news/why-mcdonalds-says-it-wants-to-be-in-the-schools/>. También se puede observar en el documental de *Super Size Me* (2004).

El principal problema concerniente a la tercera problemática del uso de redes sociales, sobre todo en adolescentes, es el acoso de cualquier tipo que pueden ejercer sobre compañeros, amparados en el ‘anonimato de la pantalla’. El acoso entre estudiantes suele ser de tipo escolar, y con frecuencia, por razones de género o sexo<sup>15</sup>. “En los últimos años estamos asistiendo a una explosión en el uso de las TIC como una forma actual y generalizada de comunicación. Estas tecnologías abren la posibilidad para formas insospechadas de acoso o *cyberbullying*” (Smith, 2006, citado en Cerezo-Ramírez, 2012, p. 24)<sup>16</sup>.

Aunque el acoso es un problema, e incide de diferente manera en alumnas que en alumnos, hay otra discriminación derivada del uso de las TIC dependiendo del sexo; y es que:

Son cada vez más los estudios que nos invitan a considerar la brecha digital de género como un problema de mayor calado que el simple acceso a y uso de las TIC o de desarrollo de habilidades informáticas o navegadoras básicas. Estamos ante un fenómeno vinculado a la infrarrepresentación de las mujeres en los sectores estratégicos de la educación, la investigación y el empleo relacionados con las ingenierías y las TIC en general (Booth et al., 2010; Castaño, 2008; Clegg y Trayhurn, 2000; Margolis y Fisher, 2002; Yelland y Rubin, 2002) y por lo tanto vinculado al dominio masculino en estos sectores. En consecuencia, el estudio de la brecha digital de género se ha ido focalizando paulatinamente en el estudio de los factores explicativos de dicha infrarrepresentación de las mujeres en el mundo de las TIC, haciendo especial hincapié en la investigación sobre la desafección de chicas y mujeres jóvenes por las tecnologías y sobre los factores implicados en el rechazo y/o no opción por carreras en el ámbito de las TIC por parte de mujeres jóvenes (Adya y Kaiser, 2005).

En el mismo artículo del grupo de investigación, destacan sus hallazgos:

Se detecta [...] un conflicto para las chicas cuando se encuentran en el dilema de ejecutar un rol femenino y ejecutar un rol de videojugadora, como si ambos fueran incompatibles. En el aprendizaje y la ejecución de estos roles juegan un papel importante las expectativas de los padres y las madres como modelos y referentes. Es muy probable que el tipo de relación que las madres desarrollan con las tecnologías se convierta en el modelo de relación de las niñas. A la vez, las visiones de padres y madres de los videojuegos como cosas de “niños” [...] refuerzan que se considere la relación entre las niñas y los videojuegos como algo problemático y la relación entre niños y videojuegos como un fenómeno natural (Gil-Juárez, Feliu, Vitores, 2012, pp. 4-5).

---

<sup>15</sup> AA.VV. (2007). Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO. Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo El bullying se detecta en al menos el 50% de los grupos clase de ESO.

<sup>16</sup> “*Estudios del Cyberbullying* de Rosario Ortega, Calmaestra, J. y Joaquín Mora-Merchán (2008). Sobre una muestra de 830 escolares de educación secundaria, entre 12-18 años[...]Encontraron una prevalencia general del 26,6%, siendo de carácter severo en el 3,8% de los encuestados (1,7% agresores; 1,5% víctimas y 0,6 agresores victimizados)” y de forma moderada en el 22,8% de los casos (5,7% agresores; 9,3% víctimas y 7,8 agresores victimizados). Encontraron diferencias significativas por sexo, siendo las chicas las más victimizadas en general. La variable edad no resultó significativa”(Cerezo-Ramírez, 2012, p. 28).

El último mito queda muy bien ilustrado por las reflexiones de Tamara Díaz (2008, pp. 160-165):

Se puede constatar que la mayoría de los países, a pesar de las enormes dificultades y de la incertidumbre respecto a las posibilidades de las TIC, ha puesto en marcha a lo largo de los años políticas orientadas a la mejora educativa a través de la incorporación de estas tecnologías. Concretamente se observa que la práctica totalidad de los países cuenta o ha contado con un programa relacionado directamente con el uso de las TIC en educación escolar, en el que se han incluido, al menos, objetivos relacionados con la incorporación de ordenadores en las escuelas, elaboración de contenidos digitales y formación del profesorado. En el análisis del estado actual de estos programas es interesante tener en cuenta la propuesta de Benavides y Pedró (2007), cuando apuntan que es posible distinguir cuatro fases consecutivas en el desarrollo de las políticas educativas de los gobiernos: una primera, relacionada con la alfabetización informática; una segunda, que pone el énfasis en la introducción física, pero también en la incorporación curricular de las TIC; una tercera fase, que se pone la incorporación de las TIC como lema político al considerarlas palanca para el cambio educativo, y una última, que los autores califican de “desencanto” y en la que, afirman, se encuentran la mayoría de los países en la actualidad.

Tras detallar el primer elemento básico del paradigma actual, la enorme influencia de las TIC en la sociedad, y por ende en las escuelas, analizaremos dos conceptos más, la enseñanza en idiomas y la perspectiva de género. Para el segundo, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la situación es precaria y es motivo de intenso debate político<sup>17</sup>, similar a la integración e inclusión de las TIC como una herramienta eficaz, por lo que haremos unos breves incisos:

- Hay escasa inversión; presupuestaria, formativa y accesible, para el cuerpo docente en general, para que pueda actualizarse a las futuras exigencias, como mayor nivel de inglés.
- La formación en idiomas en España ha ido siempre a la cola en la Unión Europea, y se necesita una concienciación por parte de todos los agentes educativos para que se conciba indispensable una formación integral que requiera al menos, dominar otra lengua no natal. Esto queda cristalizado en la normativa de la LOMCE, al distinguir la 2ª lengua extranjera como troncal en la Educación Primaria.

---

<sup>17</sup> Las bajas notas en el informe PISA en cuanto a competencia con otro idioma, muestran bajos resultados para España en comparación a otros países de la OCDE (Informe de 2009) y han sido objeto de debate en el Congreso de los Diputados en innumerables ocasiones estos últimos años. En concreto, en Aragón, se creó el *Programa Integral de Bilingüismo en lenguas extranjeras de Aragón* (PIBLEA) por medio de una orden de 14/02/2013. Sin embargo, los informes PISA, mostrados a la sociedad como hechos científicos, han sido objeto de controversia debido a que no requieren un verdadero conocimiento del currículo escolar y las diferencias se deben más al CI de los estudiantes entre los países que verdaderamente a la calidad de sus sistemas educativos (Rinderman, 2007).



- Los contenidos de televisión en versión original son muy eficaces a largo plazo en la concienciación y el uso de una lengua extranjera.<sup>18</sup>

Respecto al género, como categoría de análisis en este estudio, se va a tratar en los dos siguientes apartados, de manera más extensa, desde un prisma socio-cultural y educativo.

### **1.3. El género como construcción cultural**

El concepto de género está “íntimamente relacionado con la distinción entre naturaleza y cultura, por medio de la diferenciación sexo / género en los países occidentales” (Haraway, 2015, p. 82). El sexo viene determinado por las características biológicas de la dicotomía macho/hembra para los mamíferos humanos, pero además, puede haber personas con características interseccionales de ambos sexos. El género por otra parte, es una construcción cultural, que deviene de la concepción de los hombres y mujeres heterosexuales como único objeto de estudio válido en representación a los sexos, dos únicamente. Al intentar hacer compatible y que concuerde esta estructura, el sistema sexo-género, con la ‘universalidad’ del discurso político, científico, religioso y filosófico tradicional, del ‘hombre’, en su matiz de ser humano (universal), se crean contradicciones entre lo que se espera de un género y del otro, y las cualidades o características que son innatas o aprendidas. Citaremos la famosa frase de la filósofa Simone de Beauvoir para sintetizar estas ideas en el pensamiento occidental y el seno de la modernidad filosófica: “on ne naît pas femme: on le devient” (Beauvoir, 1949; Butler, 2007, pp. 36-43; Rubin, 1989, pp. 113-190).

Con la consecuente brecha en el ideario tradicional de la sociedad, surgen posturas de la escuela feminista que tratan de abordar con nuevos enfoques la problemática del género y sus derivadas: por una parte se dividen enfoques entre la búsqueda de la igualdad y la defensa de la diferencia, también se aludía a la necesidad de integrar otras sexualidades y géneros al binomio hombre/mujer, y también hubo críticas hacia los feminismos ‘hegemónicos’, de los que se debatía si realmente entendían toda la heterogeneidad de formas la vivencia del género de las mujeres, y hombres, así

---

<sup>18</sup> [http://cadenaser.com/ser/2010/10/07/cultura/1286407031\\_850215.html](http://cadenaser.com/ser/2010/10/07/cultura/1286407031_850215.html) consultado en 18/04/2018. Ángel Gabilondo propuso iniciar un debate en 2010 para eliminar el doblaje de las películas en versión original.

como otros factores como raza y clase social, que junto al género, creaban intersecciones de etiquetado en las personas que no encajaban en el ‘paradigma de la universalidad’ (Wittig, 2006; Rich, 2006; Lorde, 1984).

El género se configura como una categoría de análisis interdisciplinar, en áreas que abarquen el estudio de cualquier aspecto de las sociedades humanas (Scott, 1986). Es necesario contemplarlo como una variable más debido a su relevancia en todo tipo de investigaciones en las que se incluyen ambos sexos, y desde una perspectiva de género, como un fundamento implícito. (Scott, 1986).

Los discursos tradicionales de las esferas de la religión, medicina, política, literatura, y muchos otras, “han coincidido en asignar de manera arbitraria dos sexos asimétricos y complementarios a las personas, de tal manera, que se intentan conjugar el sexo y género de un estándar para toda la universalidad de la raza humana, creándose una discriminación de una diferencia sexual” (Butler, 2007, pp. 40-42). Esto hace difícil su credibilidad, y encierra dos aspectos clave para nuestro estudio; por un lado, el mensaje machista que subyace a la mayoría de estas estructuras de poder, a diferentes niveles, y causal en sus discursos y en sus prácticas, y en el otro, la influencia que ha podido tener la literatura como prácticamente único medio difusor de la cultura hasta principios del siglo XX.

“La literatura nos permite descubrir nuevos mundos e identidades distintas a la nuestra, de nuestro grupo social o cultural, y nos produce placer” (Stefan Bolman, 2007, p. 30, citado en Aguilar, 2007, p. 1). La teoría Queer se niega a considerar una sola de las identidades de género como universal y ejemplarizante, es decir, normativa y dogmática. Atribuye a este mosaico de identidades un valor de diversidad humana, y sujeto a críticas y un inevitable devenir con las sociedades (Tusquets, 2007; Butler, 2007). La teoría Queer, acuñada por Teresa de Lauretis en el año 1990, incide en de-construir los géneros, “persigue romper los espacios fijos y finitos de la identidad, porque entiende que la sexualidad no posee significados apriorísticos, sino significados relacionales que se construyen, se imitan y son imitados” (Alcoba, 2005, p. 25). Si nos fijamos en el mensaje de la gran mayoría de cuentos tradicionales, los roles quedan perpetuados desde cero, como una noción básica que deben transmitir los libros, que se concebían y se conciben como herramientas para la enseñanza y por tanto, para la transmisión de unos determinados valores. El potencial de la literatura y la educación no ha pasado desapercibido para las corrientes feministas:

La educación, en nuestra opinión, debería animar a los alumnos a reinventarse a sí mismos y a autocrearse bajo la estimulación del trabajo personal crítico. Sin embargo, y muy a menudo, el único resultado que se consigue con los procesos educativos es la creación de seres uniformes porque lo único que se hace es reproducir y perpetuar los patrones que nos vienen dados (idea de la ‘performatividad’ de Butler). Además, es innegable que tanto el profesorado como los entes educativos políticos ya parten de una idea preconcebida de lo que los niños deben ser de mayores. En educación, y siguiendo la Teoría Queer, lo importante no es el trofeo último final, sino los procedimientos, los discursos y la cultura de intelectualidad que se pone en marcha ante tal objetivo (Guijarro, 2006, p. 58).

La violencia de género (Vdg de ahora en adelante) es definida por Luis Bonino (2005, p. 2) como “toda acción que coacciona, limita o restringe la libertad y dignidad de las mujeres”, la Organización Mundial de la Salud, señala que “todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada”. Por último, la legislación española, la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, afirma que: “se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”. Socialmente, es mayoritaria la percepción de esta violencia a través de la violencia directa y física, amenazas y agresiones físicas. Ante esta situación, la escuela se compromete en el currículo y en el régimen de coeducación para prevenir este tipo de violencia. Sin embargo, hay otros tipos de violencia, denominados micromachismos, que son más difíciles de alertar pero que en el fondo comparten las mismas motivaciones que otras agresiones más notorias a las mujeres. “Son prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana, del orden de lo “micro” [...] de lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia” (Bonino, 2005, p. 3).

Es este tipo de prácticas, en el que se incluyen la invisibilización femenina, asimetría en las relaciones entre géneros y distintos procesos de enseñanza-aprendizaje tácitos, lo que se desarrolla en el currículo oculto. Aquí radica la dificultad de transmitir una ideología no sexista, libre de prejuicios enraizados en el género, y en lo que el estudio de la literatura infantil y juvenil (LIJ en adelante) hace hincapié.

La LIJ ayuda a los niños y niñas, y a los y las adolescentes a socializarse a través de una literatura que está adaptada a sus gustos y contexto. De la misma forma, se producen procesos de identificación con los protagonistas y antagonistas de las obras. Es por tanto, la LIJ “un instrumento

de indagación cultural y un elemento relevante en la formación de identidades” (Aguilar, 2007, p. 7). En la literatura española, cabe destacar que:

[...] tenemos un personaje *queer*, de perfecta ambigüedad, una novela donde la identidad y la lectura se relacionan entre sí manteniendo de telón de fondo la formación de la identidad de género, se trata de *Calvina* de Carlo Frabetti (2007). También podemos encontrar la inclusión de otras identidades sexuales como la identidad gay, lesbiana o bisexual mostrada con naturalidad en obras como *Ens agradem* de Juanolo (2006), *Rei i Rei* de Linda de Haan y Stern Ninland (2004), *Tres con tango* de Justen Richardson y Peter Parnell (2006) o *Mamá no me contó* de Babette Cole (2003) (Aguilar, 2007, p. 4).

En la LIJ también entra en juego un elemento intrínseco a ella, la categoría de niño/a. En cuanto a la concepción tradicional de la infancia, es una idea relativamente joven, gestada en las sociedades modernas y que a finales del siglo XX, ha ido evolucionando, según Henry Giroux:

[...] se la ha transformado en una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades que, en cuanto consumidores, tienen los adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado en la que no caben muchas preocupaciones con respecto a las consideraciones éticas, los espacios no comerciales o las responsabilidades públicas. [...] a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los niños es la del consumismo. [...] lo que está cambiando, si no desapareciendo, son los vínculos sociales productivos entre adultos y niños. El tan traído y llevado concepto de infancia de nuestros días destaca hasta qué punto sigue la sociedad adulta una idea de responsabilidad social empobrecida, desde el punto de vista ético, sobre todo en cuanto a la forma de definir los adultos sus relaciones con los jóvenes (Giroux, 2003, pp. 29-30).

En el marco del estado español, hay hasta tres etapas en el siglo XX en las que la LIJ asume unos matices sexistas, con especial incidencia en la postguerra y la dictadura franquista. A principios del siglo XX, el discurso de género que imperaba era el de la domesticidad de la mujer, durante el franquismo una exaltación de la maternidad, la religiosidad y la ‘decencia moral’ y tras la Transición española, unos planteamientos paulatinamente igualitarios y una preocupación también creciente en los principios de la coeducación (Aguilar, 2007).

Consol Aguilar (2007, p. 14) aboga por la inclusión de una perspectiva de género en el sistema educativo en el uso de la LIJ<sup>19</sup>, y para ello cita las siguientes razones:

---

<sup>19</sup> Sobre la LIJ: es una herramienta de dos dimensiones: como parte del currículo explícito, en libros usados en clase, o como parte del currículo oculto, como parte de la oferta en las bibliotecas. Podríamos añadir una 3ª dimensión,

1. Necesidad de abordar la historia de la LIJ desde una perspectiva crítica, interdisciplinar e intercultural.
2. El currículo educativo es una forma de política cultural que debe ayudar a la transformación social.
3. El género es una categoría de análisis para su estudio y relevante en la formación de identidades.

Para acabar este capítulo y tratar sobre la acción escolar en género, vemos esclarecedora la siguiente conclusión sobre la importancia de la lectura brindada por la sociedad:

Hay varios aspectos en esa cuestión. Primero, uno social. Las campañas para que la gente lea son hipócritas. Nuestras sociedades no creen en la importancia del acto intelectual. Los gobiernos le tienen mucho miedo. Cualquier gobierno prefiere un pueblo estúpido a uno inteligente. Es muy difícil gobernar a un pueblo que lea y cuestione las cosas. [...] la segunda cuestión es que le tenemos miedo al conocimiento. Es mucho más fácil permanecer en un estado de semiestupidez donde las definiciones nos son dadas, donde todo es blanco o es negro. [...] Es muy difícil vivir en la ambigüedad, en la tensión que crea una pregunta que no tiene respuesta, como cuál es el sentido de la vida, o por qué nos enamoramos o morimos, esas preguntas enormes... Y es justamente eso lo que la literatura propone constantemente (Manguel, 2002, pp. 2-3).

---

pero sería fuera de las aulas, la de un elemento socializador, como hemos nombrado a lo largo de las páginas del capítulo.

#### **1.4. La perspectiva de género en la escuela**

En este punto vamos a desarrollar una serie de cuatro factores que tras ser desarrollados en el marco teórico, servirán también como nudos gordianos en la investigación de este trabajo fin de máster.

- La coeducación
- El género y el cuerpo, la educación física
- La Administración pública en torno al género y la educación
- Influencia del género en la LIJ

#### **Coeducación**

Es necesario aclarar el término, pues lo que suele entenderse por “coeducación” es únicamente un estado de coexistencia o co-presencia que supone un avance en el recorrido, pero no constituye la igualdad en la escuela (Ballarín, 2011; Subirats, 2009). Entre la segregación escolar del siglo XIX y el modelo ideal de coeducación actual, se encuentra la escuela mixta; un modelo educativo a priori positivo, pero que promueve el androcentrismo, actuando con un discurso explícito incluyente y unas prácticas e inercias implícitas excluyentes, poco eficaces para la desaparición de las diferencias discriminatorias y el mejor reparto de responsabilidades (Simón, 2001). La escuela mixta no constituye el culmen; todavía quedan pendientes retos: incorporar al aprendizaje escolar los saberes y valores tradicionalmente femeninos, modificar el lenguaje, los libros de texto o introducir temas relativos a la igualdad de género en el currículum de forma sólida y sin carácter optativo (Subirats, 2010). Todos estos aspectos se relacionan con otra tercera categoría amplia de estudios que centran su atención en el currículum manifiesto (Ferrer y Bosch, 2013, citados en Fernández y González, 2015, pp. 246).

En el marco legislativo español, la coeducación se configura en la LOMCE, en sus artículos 1, 17, 102 y 151, referentes al sistema educativo, la educación primaria, la formación del profesorado y las labores de la inspección educativa, respectivamente. Asimismo, encontramos otras leyes que se enfocan en la educación como forma de prevención de futuras discriminaciones por sexo, como

*la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de 28 de diciembre y la Ley 3/2007 para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres, de 22 de marzo.*

Se puede comprobar fácilmente que en los cauces del currículo explícito, “se da cuenta de que el sexismo es difícil de erradicar, por ser difícil de detectar” (Parra, 2009, p. 10). Esta declaración de intenciones por parte del estado se basa en la reflexión de la importancia de la coeducación en el progresivo aumento del número mujeres en el mundo académico más allá de la enseñanza obligatoria, y de los límites que todavía hay que traspasar para conseguir no sólo una enseñanza en la que el espacio sea ocupado por igual, sino inclusiva y justa para todos/as.

Uno de los factores más importantes del sexismo educativo es la uniformidad de la enseñanza basada en el modelo androcéntrico que relega lo femenino y establece lo masculino como universal y válido para ambos sexos. [...] Las niñas tienen que adaptarse a este modelo y se encuentran con una serie de discriminaciones que se manifiestan en lo que se ha denominado currículum oculto de gran trascendencia en el ámbito educativo (Moreno, 1986; Subirats y Brullet, 1988; Vázquez y Álvarez 1990; citados en Parra, 2009, p. 11).

El sexismo educativo ofrece una amplia gama de discriminaciones por razón de sexo y género, derivadas del modelo androcéntrico de la enseñanza: a) un menor protagonismo en la mayoría de actividades, b) vocabulario distinto y sexismo en el lenguaje, c) materiales curriculares adaptados en su mayoría a chicos, d) libros de texto sexistas en las ilustraciones, e) actitud de algunos maestros y maestras y, f) las interacciones entre los estudiantes (Moreno, 1986; Parra, 2009). En contra de estos hechos, “encontramos percepciones y conclusiones muy distintas en profesionales de la enseñanza que cree, de manera honesta, que han erradicado el sexismo de sus aulas, sencillamente, por tratar a todos sus alumnos con una igualdad formal, incluso aséptica” (Moreno, 1986, p. 64), aunque esto no es un planteamiento correcto de lo que es la coeducación;

Se deben ofrecer al alumnado los medios que le permitan llegar al conocimiento e interiorización de una ética personal basada en la autoestima, en el cuidado de su vida y su salud, en el desarrollo de sus potencialidades intelectuales y de su riqueza espiritual; de la protección a la naturaleza; así como de incrementar sus habilidades para el trabajo como actividad vital. Un conocimiento que debe dar margen a su autonomía, a la propia elección sin la carga de todo lo prejuizado y de lo asignado en función del género (Amorós 1997). Les debe permitir trazarse proyectos de vida de acuerdo a sus posibilidades y las de la sociedad en que viven, respetando las diferencias. Para ello las chicas y chicos no pueden estar condicionados en la elección de su futuro por su sexo, sino por sus

planteamientos, gustos e intereses personales. Pero además, asumir la responsabilidad de la vida adulta supone, también, que los chicos acepten la parte que les corresponde en el cuidado y atención de los hijos e hijas y de todas las tareas que son imprescindibles para mantener el hogar. Se asegura así un reparto más equitativo y justo de las tareas y del tiempo libre (Parra, 2009, p. 14).

Además:

En un reciente estudio español realizado por Vázquez y otros (2000) [...] se observó que los profesores atienden más a los chicos que a las chicas, tanto por razones de control como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos). Igualmente, se constataron las diferencias entre lo que piensan el profesorado y los alumnos, por una parte, y las disparidades entre lo que dicen unos y otros y lo que hacen en las clases.[...] la existencia de clases o de grupos mixtos no implica de por sí que sean coeducativos, pues la igualdad de acceso significa, muy a menudo, ingreso igual a la versión masculina de la educación física (Evans y otros, 1987, Nilges 1998; Scraton, 1993, Wright y King, 1991) citados en Devís y Fuentes, 2005).

Es importante destacar como hay áreas del currículo, asignaturas, que se prestan a un mayor contenido del currículo oculto, tales como Ciencias Sociales, Lenguas y Educación Física (Vázquez y Álvarez, 1990), pero en todas podemos encontrar más o menos sexismo educativo.

### **El género y el cuerpo, la educación física**

Siguiendo el hilo de los estereotipos de género presentes en el sistema educativo, y en la sociedad, hemos de considerar aquellos relativos al físico, al deporte y a la competición como los que más aferrados están en el ideario de la sociedad, y que más rápido asimilan las niñas y niños.

Uno de los estereotipos más resistentes al cambio, presente a lo largo de la historia, según Vázquez (1993, p. 44), es el de considerar que hay deportes más apropiados para las mujeres y otros que lo son para los hombres. Esta clasificación de deportes masculinos, femeninos o neutros está muy clara para los dos primeros, mientras que para el último se basa, según Balague (1989, p. 169), en un razonamiento circular que consiste en lo siguiente: puesto que el criterio que se utiliza para clasificar un deporte, en cuanto al sexo, es saber quiénes lo practican, si uno en concreto es más practicado por hombres se le considera como masculino y por tanto, las mujeres no se deciden a participar cerrando las posibilidades y las expectativas de otras mujeres y reforzando el estereotipo. De esta forma el sexo se convierte, como nos dicen García y Asins (1994, p. 40), en una variable discriminatoria con relación a la participación en actividades físico-deportivas. Pertenecer al sexo masculino favorece claramente esta participación (Parra, 2009, p. 68).



A lo largo de las últimas tres décadas, ha habido significantes cambios teóricos en la conceptualización de la igualdad de sexos en educación y en especial, en la Educación Física. “Las teorías se han trasladado de pensar en las chicas como un grupo homogéneo, a reconocer la diversidad dentro del grupo femenino, con diferentes intereses y otros contextos socio-culturales” (Flintoff, 2008, pp. 2-3). La mayoría de las propuestas didácticas para acercar la Educación Física a las chicas ha sido “apostar por un toque ‘girl-friendly’ que poco tiene que ver con ‘desmasculinizar’ muchos deportes que culturalmente han sido alejados de las niñas y mujeres jóvenes” (Flintoff, 2008, p. 3). En un estudio español sobre la representación social del cuerpo y de la salud en un grupo de futuros profesionales de educación física, se puso de relieve la ideología de la forma corporal. “Esta ideología se concretó en [...] un cuerpo atlético para hombres supuestamente sanos, y en un cuerpo algo más delgado para mujeres supuestamente sanas” (Devís, Perdiguero, Silvestre y Peiró, 1994). Teniendo en cuenta el fuerte nivel de sexismo que hay inculcado en la comunidad educativa, se debería tener en consideración el importante rol socializante del género y modificarse la concepción de deporte, orientada principalmente a los niños, antes que a las niñas. (Griffin, 1989, citado en Devís y Fuentes, 2005). Al promoverse el individualismo, la agresión, la competición y la rudeza para los chicos en los deportes desde la infancia, se está de forma implícita desanimando a la mayoría de las chicas a tomar parte de estas actividades (Wright, 1990; Wright & King, 1991).

El currículo oculto no acaba, sin embargo, en el desarrollo de las clases de Educación Física, sino que también traspasa de manera muy eficaz el aula y se instala en las actividades deportivas extraescolares, es decir, los deportes en nuestro caso, que practican los y las alumnas fuera de la escuela. La participación en actividades deportivas está muy ligada a la pertenencia a un sexo, como por ejemplo, muestran dos estudios de iniciativas pedagógicas: uno en las escuelas inglesas, en un programa nacional, llamado *School Sport Partnership Programme*, 2003-actualidad (Gobierno de Inglaterra, Office for Standards in Education, 2008), que trata de paliar, entre otros objetivos, la baja participación femenina en algunos deportes. La otra investigación corresponde a un estudio sobre las actividades extraescolares en la provincia de Granada, España.

Aunque el primer programa, el inglés, tratase de acercar el deporte a las chicas, “se replicaba en él la dinámica del currículo oculto de hegemonía de los deportes competitivos, en especial, del

fútbol y otros deportes de contacto, mientras que hasta los propios entrenadores y maestros admitían tener poco o nulo interés en actividades como danza, patinaje o gimnasia” (Flintoff, 2008, pp. 7-8). Los resultados de este programa, tras más de diez años en transcurso, han arrojado datos muy significativos:

In addition, whilst the last three decades have seen an extensive array of programmes and initiatives aimed at increasing participation by girls and women, evaluations of these show the doubly difficult task of engaging women from disadvantaged and minority ethnic backgrounds (Kay 2003, 2005) In their end of first year interview, several reflected on the limitations of developing school-club links in competitive games for raising the participation levels of the many of their pupils, particularly girls (Flintoff, 2008, p. 9).

Quizás más importante que el contenido es el modo en el que se ofertan los deportes de equipo - aunque más impactante en el ámbito de secundaria- en la educación primaria. El formato implica que solo los alumnos con mayor nivel de habilidad serán seleccionados para representar a sus respectivos colegios. A pesar de que las chicas no fuesen excluidas de una manera directa, no es difícil ver cómo se ven ellas mismas disuadidas, como si fueran un estorbo, por no llegar en la mayoría de los casos al nivel que presentan otros jugadores. Aparte de estos procesos, “otros coordinadores se lamentaban que hubiese una preferencia por la enseñanza dada por entrenadores y entrenadoras que por maestros, ya que estos están más acostumbrados a tratar con atletas” (Flintoff, 2009, pp. 9-10). Sumado a estos condicionantes, no podemos olvidar factores como la raza o la religión, mostrando datos como que la participación de las niñas musulmanas en deporte depende mucho de la percepción que tenga su familia, y el apoyo de ésta a la niña (Kay, 2005).

La autora del estudio, Annie Flintoff, recalca en sus conclusiones las razones del éxito tan minúsculo, pírrico, del programa en el objetivo de incrementar la participación femenina:

The research has highlighted the gap between the increasingly sophisticated feminist theorising about gender equity and the realities of practice in PE and school sport. At best, Northbridge coordinators’ practice was based on equality politics – of providing more of the same with the hope that more girls and young women will be attracted to take part. Some coordinators acknowledged that girls might have different needs to boys, and provided some targeted provision for girls, but as a homogeneous group (Flintoff, 2009, p. 15).

Avanzamos hacia el segundo estudio que hemos detallado, el de ámbito español, que comparte resultados similares a las estadísticas ofrecidas por el *SSPP* de Inglaterra:

[...] Así se confirma en el presente estudio donde los chicos predominan en la práctica deportiva, y sobre todo en algunas modalidades, como es el caso del fútbol y fútbol-sala. La participación de las niñas sigue siendo más baja que la de los niños, declinándose la curva sobre todo a partir de la adolescencia. Según muestra el alumnado de primaria de Granada, de forma general y a grandes rasgos, no se han encontrado diferencias significativas en la participación de actividades extraescolares, tanto físico deportivas, como escolares (culturales y/o artísticas), atendiendo al género, con algunas excepciones (Argüelles, Campos y López, 2015, pp. 14-15).<sup>20</sup>

En el estudio también se indaga por las razones que llevan a los alumnos y alumnas a practicar dichos deportes, y los niños destacan a la hora de afirmar que algo les gusta. “La percepción que tienen de sí mismos es mayor que la de las niñas, y valoran mucho más la competición. En una reflexión más profunda del ‘auto-concepto’, podemos ver un mayor nivel en el ámbito académico para las niñas, y uno mayor en términos generales (fuera de lo académico) superior en niños” (Carmona, Sánchez & Bakieva, 2011, pp. 449-450).

Otros estudios han corroborado la idea del auto-concepto y su influencia en el rendimiento académico y extra-académico, presentando mayores diferencias en rendimiento para los chicos dependiendo del auto-concepto general, y del académico en cuanto a las chicas.

En particular, los resultados destacan que los alumnos que desarrollan actividades mixtas (académicas y deportivas) obtienen mejores resultados académicos en comparación con los que sólo realizaban actividades deportivas, pero no, si se comparaban con los que sólo realizaban actividades académicas. A su vez, los alumnos que realizaban actividades académicas obtuvieron mejores resultados que los que realizaban sólo actividades deportivas. Estos hallazgos concuerdan con el estudio reciente de Padilla, García y Suárez (2010) en el que se encontraron diferencias de género en función del tipo de autoconcepto, mostrando que los chicos destacan en el autoconcepto emocional, físico, social y global, mientras que las chicas lo hacen en los planos familiar y académico (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011, pp. 462-463).

Concluimos este punto confirmando el enorme peso que tiene el género para las actividades deportivas, la Educación Física y el concepto de autoestima de uno mismo/a.

---

<sup>20</sup> [...] “El alumnado presenta como la modalidad deportiva más practicada, el fútbol y fútbol-sala, siendo más practicada por los niños que por las niñas. [...] los idiomas, sin diferenciación de práctica por género, es la actividad más demandada por el alumnado de primaria de la provincia de Granada. [...] la danza, incidiendo en como dicha actividad es más practicada por las niñas que por los niños”. Extraído de Argüelles, Campos & López, 2015, p. 16).

## **La Administración pública en torno al género y la educación**

Tal y como hemos nombrado en anteriores epígrafes, la legislación española sí contempla una enseñanza basada en los objetivos y metodologías coeducativas. En este punto detallaremos los puntos ciegos de la ley frente al sexismo en las aulas: el uso de lenguaje sexista, la participación de profesores y profesoras, el uso de espacio y materiales y por último, el reparto de cargos de responsabilidad (Parra, 2009).

Los seres humanos usamos el lenguaje y la interacción social para construir nuestra realidad, por lo que aquello que no está en nuestro lenguaje o no existe, debe ser inventado (Berger & Luckmann, 1966). Sin embargo, la realidad es distinta para cada sujeto, debido a que esta realidad sufre un proceso de subjetivación, distinto para cada hablante. El español es un idioma que sí reconoce el género como un atributo indisoluble de las palabras, aunque existan sustantivos sin género, será el artículo el que los determine. Usamos el genérico masculino como si fuese una palabra neutra, pero lo que se consigue es invisibilizar indirectamente a las mujeres bajo el paraguas de términos como ‘el hombre’ o ‘los españoles’. Esto supone un uso sexista del lenguaje (Lledó, 1992). Sobre el sexismo en el español, hay un debate que genera polémica entre los partidarios que consideran el uso como sexista, y los que creen que el idioma en sí tiene bases machistas. Esto podría confirmarse con la existencia de diferentes significados para palabras que sólo cambian en género, como ‘zorra, zorro’ o usos peyorativos de aquello relacionado con lo femenino ‘sexo débil/sexo fuerte’. El lenguaje inclusivo pretende acabar con las discriminaciones intentando nombrar en el mismo número de ocasiones o con proporcionalidad, a hombres y mujeres, o al menos dotando de una identidad de género lingüística al grupo de las mujeres. Cabe destacar que no faltan críticas entre los promotores del lenguaje no sexista, o inclusivo:

En cuanto a las propuestas de lenguaje no sexista, Calero (2002) expresa una visión crítica respecto a su posible eficacia, pero a la vez reconoce que la lengua no ha logrado acompañarse a los cambios sociales protagonizados por las mujeres en las últimas décadas. Para la autora, el avance social y cultural de las mujeres en Occidente, fruto de largas luchas encabezadas por los movimientos feministas, inciden necesariamente en la lengua dado que los factores extralingüísticos son un importante motor en su evolución. El cambio es consustancial a las lenguas y estas, como obras humanas, deben dar cuenta de la sociedad que las acoge (Furtado, 2014, p. 51).

El cambio en el lenguaje devendrá de un previo cambio en las actitudes de la sociedad, citando a Ludwig Wittgenstein “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (1921, p. 116)<sup>21</sup>. No sólo en el uso del lenguaje encontramos diferencias o estereotipos, también en la propia actuación docente en las aulas, hay indicios de una educación diferenciada vía sexo y género;

El papel desempeñado por profesoras y profesores en la transmisión de conocimientos, pues son en primera instancia quienes con su actitud -influenciada por el grupo social de que se trate- van a comunicar principios, valores, estereotipos, etc., que se constituyen en los niveles profundos de la cultura y de la personalidad que no suelen ser conscientes y, por tanto, se transmiten sin percibirlos, y lo que es aún peor, sin identificarlos. En cualquier caso son actitudes difíciles de erradicar. La interacción que se establece en el aula entre los docentes y el alumnado es otra de las fuentes de transmisión del currículo oculto. Distintas investigaciones, (Alberdi, 1987; Subirats y Brullet, 1992; Moreno, 1987) muestran cómo la atención que se les presta a los niños en el comportamiento, preguntas, indicaciones, críticas e incluso regañinas es mayor que la que se le dedica a las niñas. Esta diferencia de trato provoca en ellas más pasividad y, por tanto, menos participación, adaptándose a la situación que se les plantea (Parra, 2009, p. 58).

Elizabeth Grugeon (1995), obtuvo datos muy asimétricos en su estudio de los roles y juegos llevados a cabo por niños y niñas en el tiempo de recreo, en el patio; una gran cooperación y proximidad física, sin rivalidades abiertas entre las chicas, y por el contrario, en los chicos, rudeza y predilección por los juegos competitivos, que tendían a ocupar la mayor parte del recreo. Otro dato muy revelador era la letra de las canciones infantiles; revolucionaria, sádica y con aras a demostrar una ‘rebelión’ interna de las chicas contra el estatus quo. Otros estudios hablan de una mayor igualdad en las primeras etapas de la educación, frente a una progresiva segregación sexual de los juegos conforme avanzan cursos en el colegio (los niños y niñas). Además, la intencionalidad de las conductas de niños y niñas cambia frente a la presencia de un adulto, como él o la profesora, “siendo los niños más constantes en agrandar a sus compañeros y las niñas en acatar las órdenes del maestro” (Rodríguez y García, 2009, pp. 62-64). Se puede comprobar que estos datos siguen la estela propiciada por los anteriores, sobre el género y la actividad física, es decir, están intrínsecamente relacionados.

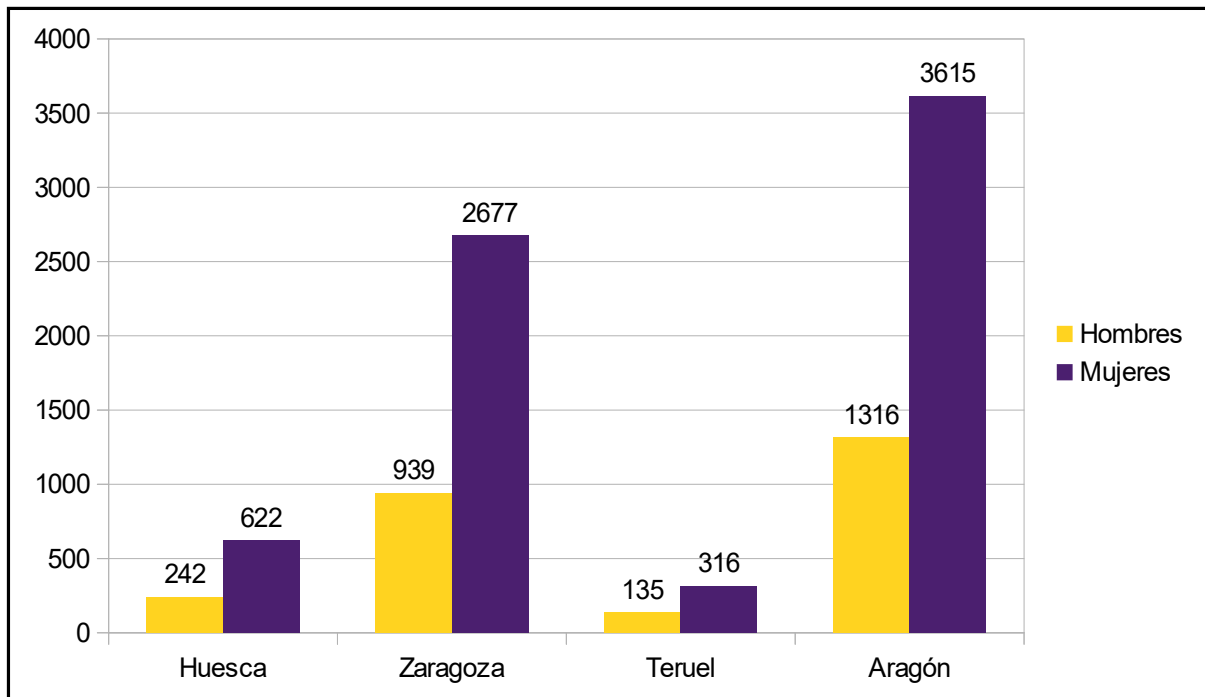
Como punto y final a este apartado, vamos a explicar la situación docente en el marco del sistema educativo: la prevalencia de mujeres y hombres en la profesión, las funciones de la

---

<sup>21</sup> Frase acuñada en el libro *Tractatus lógico-philosophicus* del filósofo Wittgenstein. Ante la imposibilidad de dar con el original, se ha extraído de Coble (2015, pp. 45 - 69) Revista de filosofía *Factotum*, 13, “Límite de mi lenguaje como límite de mi mundo”.

dirección docente, el proceso para elegir director o directora en las escuelas y la oferta actual de formación en género. Empezaremos ilustrando una gráfica con la cantidad desagregada por sexo de docentes:

*Gráfico 1. Distribución del profesorado de EP en Aragón, 2016/2017*



*Fuente: Instituto Aragonés de Estadística, en 25/04/2018*

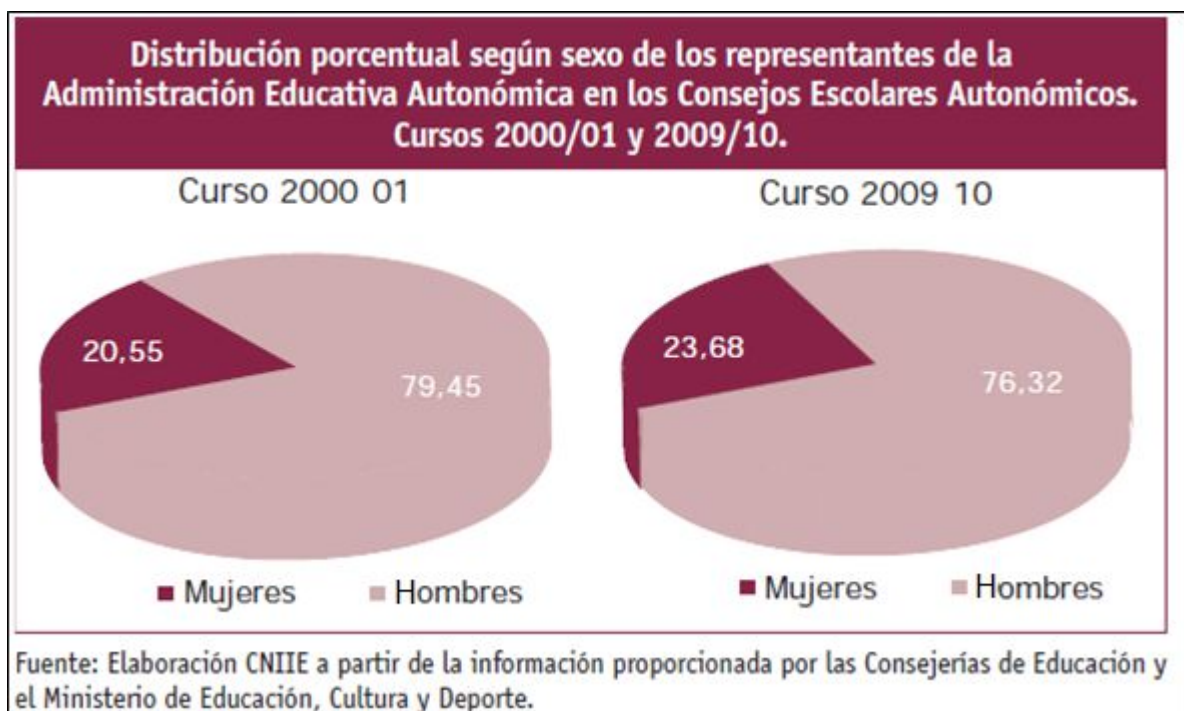
Del gráfico de arriba se extrae que aproximadamente un 73% de los docentes en Aragón son mujeres. Ante esta gran cantidad de mujeres, lo lógico sería que los puestos directivos mantuviesen una proporción parecida, pero sin embargo, esto no ocurre así (Bardisa y col. 1994, citada en Parra, 2009).

La explicación a este fenómeno de segregación se puede encontrar en la doble jornada laboral (profesional y de casa) y el mayor grado de responsabilidad de la mujer en el hogar y los niños frente al hombre en la mayoría de los casos, aunque se suelen usar los términos de segregación vertical y segregación horizontal para explicar estas causas:

A pesar de la sobre-representación de la mujer en algunos campos, los puestos más altos de la mayoría de las disciplinas no son ocupados por mujeres, lo que podría deberse a discriminaciones de tipo vertical que les impiden ascender (Guil et al 2004). Estas discriminaciones verticales, pueden darse desde el núcleo familiar y desde la propia organización en la que trabaja. Desde el plano personal el hombre como cónyuge puede percibir que el desarrollo profesional de la mujer puede ser peligroso, porque compromete su contribución a la unidad familiar que forman ambos (Zarrow, 1988; Leung, 2003) y, desde la perspectiva de la organización, se puede percibir de forma análoga, que la mujer tenga una menor contribución a la empresa por sus cargas familiares (Agut y Martín, 2007). Además, la Teoría del Escalón de Arriba expone que las personas que ocupan los órganos y puestos superiores en una organización son las que finalmente toman las decisiones (Dwyer et al., 2001), que en el caso de ser hombres podrían estar influidas por su visión androcéntrica (Agut y Martín, 2007). Precisamente, el hombre en general se encuentra mejor trabajando en grupos en los que hay más hombres por la similitud que presentan con ellos y la menor conflictividad que se deriva (Agut y Martín, 2007), además de que a las mujeres no se les considera adecuadas para determinadas tareas en las que se requiere autoridad y respeto (Carnicer et al 2008). Estas circunstancias frenarían que la mujer ocupase puestos de responsabilidad en las organizaciones, lo que se denomina techo de cristal o *glass ceiling* (Agut y Martín, 2007; Eisner y Harvey, 2009; Fleta-Asín y Pan, 2017, p. 196).

Aun así, recientes estudios afirman que esta brecha de género por ocupar puestos directivos va remitiendo gradualmente en todo el territorio español (Fleta-Asín y Pan, 2017)<sup>22</sup>.

*Gráfico 2. Distribución de los miembros de los Consejos Escolares, 2000-2010*



*Fuente: Mujeres en la educación. No 14. CNIEE/Instituto de la Mujer, p. 42.*

<sup>22</sup> Extraído de *Mujeres en la educación. No 14. CNIEE/Instituto de la Mujer, p. 42.*

Para el caso de la figura del director escolar, también es necesario que hagamos un apunte del nuevo perfil que ha establecido la LOMCE para él o ella, así como contrastar sus anteriores competencias:

*Gráfico 3. Evolución nombramiento director*

Ley Educativa	Requisitos	Elección	Duración
<b>LOCE</b>	<p>Acreditado previamente para ser director, 5 años de antigüedad y en la docencia, 1 curso específico en el centro, de formación, plaza fija en él, elaboración de un programa de dirección. Concurso de méritos académicos y profesionales, con un informe de valoración positiva.</p>	<p>Una Comisión, compuesta por al menos el 30% de los representantes del centro, de los cuales la mitad profesores. El resto de plazas, ocupadas por Admón.</p> <p>El equipo directivo lo elige el director de entre los profesores con destino definitivo.</p>	<p>3 años de duración, con renovación por los mismos periodos pendiente de una evaluación positiva. El Director se formará mediante los planes que establezca el MECD y se establece una exención total o parcial de la docencia, así como retribuciones al cese y una retribución diferenciada, mayor.</p>
<b>LOE</b>	<p>Mismos criterios que la anterior ley</p>	<p>Fórmula de los tres tercios, 33% de profesorado, 33% del CE y el resto Admón. Se valoran antes las candidaturas del centro. El Director selecciona a su equipo, pero no tienen porque tener destino definitivo.</p>	<p>4 años de dirección, con renovación pendiente de evaluación positiva.</p> <p>El resto, sigue igual.</p>

*Fuente: Isarre, Carlos (2015) La participación como derecho a la educación. De la Constitución de 1978 a la actualidad. Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza.*



En materia de competencias, la LOMCE ha aumentado las preexistentes, de tal forma que se le dota de mayor autoridad tanto pedagógica como de dirección, tal y como podemos comprobar:

*Gráfico 4. Competencias de la figura del director*

<b>Ley educativa</b>	<b>Competencias del director</b>
<b>LOE</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Ostentar la representación del centro</li><li>b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.</li><li>c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa</li><li>d) Garantizar el cumplimiento de las leyes</li><li>e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.</li><li>f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan</li><li>g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno</li><li>h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.</li><li>i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.</li><li>j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro</li><li>k) Proponer a la Administración educativa el</li></ul>

	<p>nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo</p> <p>l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa</p>
<p><b>LOMCE</b></p>	<p>Citamos a continuación aquellas que se modifican o se añaden:</p> <p>l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.</p> <p>m) Aprobar la programación general anual del centro</p> <p>n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas</p> <p>ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.</p> <p>o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.</p> <p>p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.</p>

*Fuente: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa*

Vemos cómo la figura del director gana autoridad y potestad frente a algunas situaciones, como la de admitir o no alumnos, una considerable autonomía en la elección del equipo directivo, capacidad de aprobar o no la Programación General Anual del centro y encargarse de la evaluación de pruebas externas y también, cualquier competencia que le fuere encomendada por la Administración.

En cuanto a la percepción general del profesorado en materia de igualdad, es esclarecedora la oferta de cursos dada por los sindicatos en la provincia de Huesca:

Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF)<sup>23</sup>: Ningún curso de género o igualdad ofrecido para docentes o interinos.

Confederación General del Trabajo (CGT): Para el curso escolar 2017/2018, ofrece dos cursos, de muy pocas horas sobre *Educación en igualdad*<sup>24</sup>.

Comisiones Obreras (CCOO):<sup>25</sup> Para el curso escolar 2017/2018, no hay ningún curso ofrecido.

Unión General de Trabajadores (UGT):<sup>26</sup> Ni siquiera ofrece cursos para docentes este año.

Podemos inferir que en los sindicatos no se le da un protagonismo alto en materia educativa, generalmente, como al nivel en el que sale redactado en las leyes de educación e igualdad. Aunque estas leyes sí que nombren y den importancia a la igualdad, siguen siendo meras normas sin un carácter vinculante real. Coincidiendo con el tramo final de este estudio, el Centro de Innovación y Formación Educativa Ana Abarca de Bolea organizó unas jornadas de género y educación el 26 de mayo en Huesca.

### **Influencia del género en la LIJ**

Los libros que los niños leen tienen efectos psico-sociales debido a que los niños y niñas están continuamente construyendo aprendizajes de la información de su contexto, para luego asimilarla a los conocimientos previos y construir uno nuevo (Elliker, 2005, citada en Tsao, 2008). Asimismo, “las imágenes y el lenguaje específico usado en los libros, tanto de ilustraciones como narrativos puros, tienen el potencial para afectar el desarrollo de los estudiantes, atendiendo a los momentos cruciales de la lectura en los primeros años de primaria” (Kramer, 2001, p. 19). “El enfoque de género en la LIJ parte del principio de que los libros influyen la conducta y desarrollo de niñas y niños, y el sexismo, presente en la LIJ, afectará de igual manera en la formación de un ideario y valores hacia la igualdad” (Tsao, 2008, p. 110).

---

<sup>23</sup> <https://campuseduccion.csif.es/FCCEntrada.aspx> consultada el día 25/04/2018.

<sup>24</sup> <https://www.cgataragon.org/fedens/formacion-de-cgt-curso-17-18> consultada el día 25/04/2018.

<sup>25</sup> [http://www.fe.ccoo.es/noticia:268796--Oferta\\_formativa\\_on\\_line\\_de\\_la\\_Federacion\\_de\\_Ensenanza\\_de\\_CCOO](http://www.fe.ccoo.es/noticia:268796--Oferta_formativa_on_line_de_la_Federacion_de_Ensenanza_de_CCOO) consultada el día 25/04/2018.

<sup>26</sup> <http://portal.ugt.org/formacionparaempleo/> consultada el día 25/04/2018.

En el caso de la LIJ es necesario contemplar tres campos de investigación, complementarios que, considero, pueden ayudarnos a analizar el papel de la LIJ en la formación de identidades [...] a) la teoría educativa feminista occidental contemporánea que nos proporciona una categoría social que ha sido redefinida, ampliada y enriquecida, desde los diversos feminismos, con un doble propósito: comprender la desigualdad de género y plantear acciones para la transformación social; b) Los estudios de mujeres, que nos proporcionan una categoría histórica utilizada para cubrir la omisión de la contribución de la mujer en el discurso histórico y c) los estudios culturales desde los que el género se articula como una categoría política [...] (Aguilar, 2007, p. 5).

La alta capacidad didáctica que tiene la LIJ deja una ‘huella de género’ en niñas y niños; aquellas y aquellos que escuchaban o leían historias sobre personajes que lucharon contra la desigualdad mostraban menos estereotipos machistas (Nahara, 1998, citada en Tsao, 2008). De la misma forma, juega un importante papel en la transmisión de roles machistas, como un arma de doble filo:

Se ha demostrado la existencia de algunos roles de género muy marcados en nuestra sociedad y los cuentos populares, en ocasiones [...], contribuyen e influyen en la formación de estereotipos de género [...]. Sin embargo, para deconstruir esos modelos femeninos estereotipados y patriarcales, mediante la práctica docente, podemos invertir ese proceso construyendo otros modelos. Desarrollando la imaginación en las niñas y niños y fomentando el pensamiento crítico se puede recrear y reescribir esos cuentos actualizando su lectura desde la experiencia personal de su propio mundo (Luengo, 2018, p. 28).

Ante esta reflexión debemos pensar no solo en la calidad de los supuestos libros feministas, que en muchas ocasiones, se reducían a ilustrar más mujeres o personajes femeninos, pero con todavía sesgos de género tradicionales (Trepanier-Street & Romatowski, 1999, citadas en Tsao, 2008), sino en el rol del docente a la hora de adecuar una selección de libros y textos para los estudiantes. En el profesorado reside la ardua tarea de no perpetuar el imaginario colectivo (Chartier, 2002, citada en Luengo, 2018; Trepanier-Street & Romatowski, 1999, citadas en Tsao, 2008).

Aportaremos un último acercamiento a la finalidad de leer, con un enfoque crítico en su definición:

El objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. En cambio, desde una perspectiva contemporánea, leer no es sólo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder [...]. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios,

opiniones). Por esa razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas (Cassany, 2006, pp. 82-83).

Hay consenso entre la comunidad literaria en qué pautas y métodos se deben seguir, una vez analizado en profundidad el género en la LIJ. Como hemos desarrollado con anterioridad, la selección del material curricular (libros de texto de asignaturas) y lecturas (amparadas más en el currículo oculto que en el explícito) es muy importante en el desarrollo de actitudes y valores no sexistas, pero además, hay que realizar más investigaciones, sobre todo en el campo cualitativo, más que en el cuantitativo, de sobra examinado y aún hoy como uno de los más fecundos (Ruiz & Vallejo, 1999; Aguilar, 2007)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Hemos citado en las primeras páginas el estudio de la Universidad de Valencia en torno a la representación de mujeres en libros de texto. Como este estudio, aunque no de tanto alcance, hay muchos hechos y en desarrollo, sobre todo en el área anglosajona y europea. Es por eso que desde hace años, muchos autores y autoras piden estudios cualitativos.

## **2. Marco empírico**

En este capítulo se ofrecen a modo de introducción los datos del estudio, se proponen los objetivos, los generales y específicos, y se muestran las herramientas que se usarán para recopilar y analizar los datos de los cuatro ejes de la investigación, explicados en la sección 3.1. y 3.2.

Como punto de partida se toma la hipótesis de que en una sociedad machista, los adultos adquieren roles y hábitos socioculturales distintos, en mayor o menor grado. Para las niñas y niños la mecánica de esta socialización diferenciada debe ser semejante. En las escuelas públicas se ofrece un modelo de coeducación: mismo aula, asignaturas, criterios de evaluación y todos los elementos del currículo no se diferencian por sexo. En este estudio nos centramos en el análisis del currículo oculto, del que la escuela no tiene tanto control. Es por eso que nos interesa enfocar las preguntas de la investigación a la lectura, los deportes y actividades fuera del horario lectivo, la formación en género del profesorado y la composición de los cuerpos directivos, ya que todas pueden servir como indicadores muy valiosos para mostrar si realmente las escuelas son un espacio que enseña y que predica igualdad. A continuación se establecen las hipótesis de partida:

- Las niñas y los niños practican distintas actividades en función de su género.
- El profesorado tiene formación en género.
- Las niñas y los niños leen con frecuencia similar, pero géneros literarios distintos.
- Los equipos directivos están representados de manera igualitaria.

Cabe destacar que a lo largo de la investigación hemos encontrado trabas inesperadas para el acceso a mucha de la información mostrada, por proteger la confidencialidad del alumnado. Sin embargo, los datos obtenidos de los centros colaboradores han ofrecido la suficiente cantidad de datos necesarios para llevar a cabo el trabajo, y se ha optado por profundizar en el análisis de aquellos objetivos de los que no se ha recopilado la cantidad prevista de información.

Se ha tenido acceso al registro de una bibliotecas escolar y al resumen anual actual de otro centro, a los datos del alumnado apuntado a las actividades extraescolares ofertadas por dos centros, y quince docentes que han rellenado parcial o totalmente las encuestas. En la sección *Anexos* se ofrece un modelo de la encuesta, aunque se usó otro en formato online por petición expresa de los cuerpos directivos.

Antes de ofrecer los datos, resumiremos las características más significativas de una ciudad como Huesca: alrededor de 52000 habitantes, censados en 2017, con 8 centros públicos y 4 centros concertados que absorben además la demanda de unos pocos alumnos que viven en núcleos de población cercanos a la capital.

## **2.1. Objetivos**

- A) Mostrar la elección de las actividades extraescolares, por sexo y grupos de edad.
- B) Conocer el nivel de formación en género del cuerpo docente en los colegios de Huesca.
- C) Visibilizar el préstamo de libros de la biblioteca escolar de los centros, por sexo y edad
- D) Investigar el *techo de cristal* en la escuela

## **2.2. Datos estructurales del estudio**

**Universo:** Agentes de la comunidad educativa de Aragón de Educación Primaria 2017/2018

### **Muestra:**

- 1. Alumnado de Educación Primaria de dos colegios públicos de la ciudad de Huesca
- 2. Docentes que estén impartiendo Educación Primaria durante este curso, en cinco centros

### **Muestreo:**

Los siguientes colegios de la ciudad de Huesca han colaborado en la investigación:

- 1. C.E.I.P. Sancho Ramírez
- 2. C.E.I.P. Pío XXII
- 3. C.E.I.P. El Parque
- 4. C.E.I.P. Pedro J. Rubio
- 5. C.E.I.P. San Vicente

### **2.2.1. Metodología**

*Tablas de itinerarios de objetivos*



*Género y currículo oculto en la escuela pública primaria española.  
Investigación sobre la Educación Primaria en Huesca.*

Objetivo	Enfoque	Variable	Instrumento	Técnicas
<b>A) Mostrar la elección de actividades extraescolares, por sexo y grupos de edad</b>	CURRÍCULO	Niños por sexo y edad que practican una actividad en cada centro	Recolección de datos en los equipos directivos o las AMYPAS	Elaboración de gráficas e interpretación
		Niños por sexo y edad que practican una actividad en general	Recolección de datos en los equipos directivos o las AMYPAS	Elaboración de gráficas e interpretación
		Niñas por sexo y edad que practican una actividad en cada centro	Recolección de datos en los equipos directivos o las AMYPAS	Elaboración de gráficas e interpretación
		Niñas por sexo y edad que practican una actividad en general	Recolección de datos en los equipos directivos o las AMYPAS	Elaboración de gráficas e interpretación

Objetivo	Enfoque	Variable	Instrumento	Técnicas
<b>B) Conocer el nivel de formación en género del cuerpo docente</b>	CURRÍCULO	Valoración de la enseñanza en igualdad efectiva en los colegios	Encuesta al profesorado	Análisis de la percepción y respuestas del profesorado de la pregunta 3, y categorización de valoraciones
		Valoración de la enseñanza en valores democráticos y cívicos	Encuesta al profesorado	Análisis de la percepción y respuestas del profesorado de la pregunta 7, y categorización de valoraciones
		Causas mayoritarias de conflictos en el aula	Encuesta al profesorado	Análisis de la percepción y respuestas del profesorado de la pregunta 9, y categorización de valoraciones
		Valoración de la calidad, desde la perspectiva de género, de los libros de texto usados en el aula	Encuesta al profesorado	Análisis de la percepción y respuestas del profesorado de la pregunta 10, y categorización de valoraciones
		Deseos de formación del cuerpo docente	Encuesta al profesorado	Análisis de la percepción y respuestas del profesorado de la pregunta 11, y categorización de valoraciones
		Opinión sobre la coeducación	Encuesta al profesorado	Análisis de la percepción y respuestas del profesorado de la pregunta 12, y categorización de valoraciones

*Género y currículo oculto en la escuela pública primaria española.  
Investigación sobre la Educación Primaria en Huesca.*

Objetivo	Enfoque	Variable	Instrumento	Técnicas
<b>C)</b> <i>Visibilizar el consumo de libros de la biblioteca escolar de los centros, por sexo y curso</i>	E N F O Q U E  M I X T O	Nº de libros recogidos por usuarios de EP durante este curso, por colegio, desagregados por sexo y curso	Recolección de datos: colegios	Elaboración de gráfica e interpretación
		3 libros más escogidos por usuarios, por centro escolar	Análisis didáctico con perspectiva de género	Análisis de los elementos más característicos de cada libro: a) subgénero b) diseño c) elementos narrativos d) ilustraciones e) valor pedagógico ...

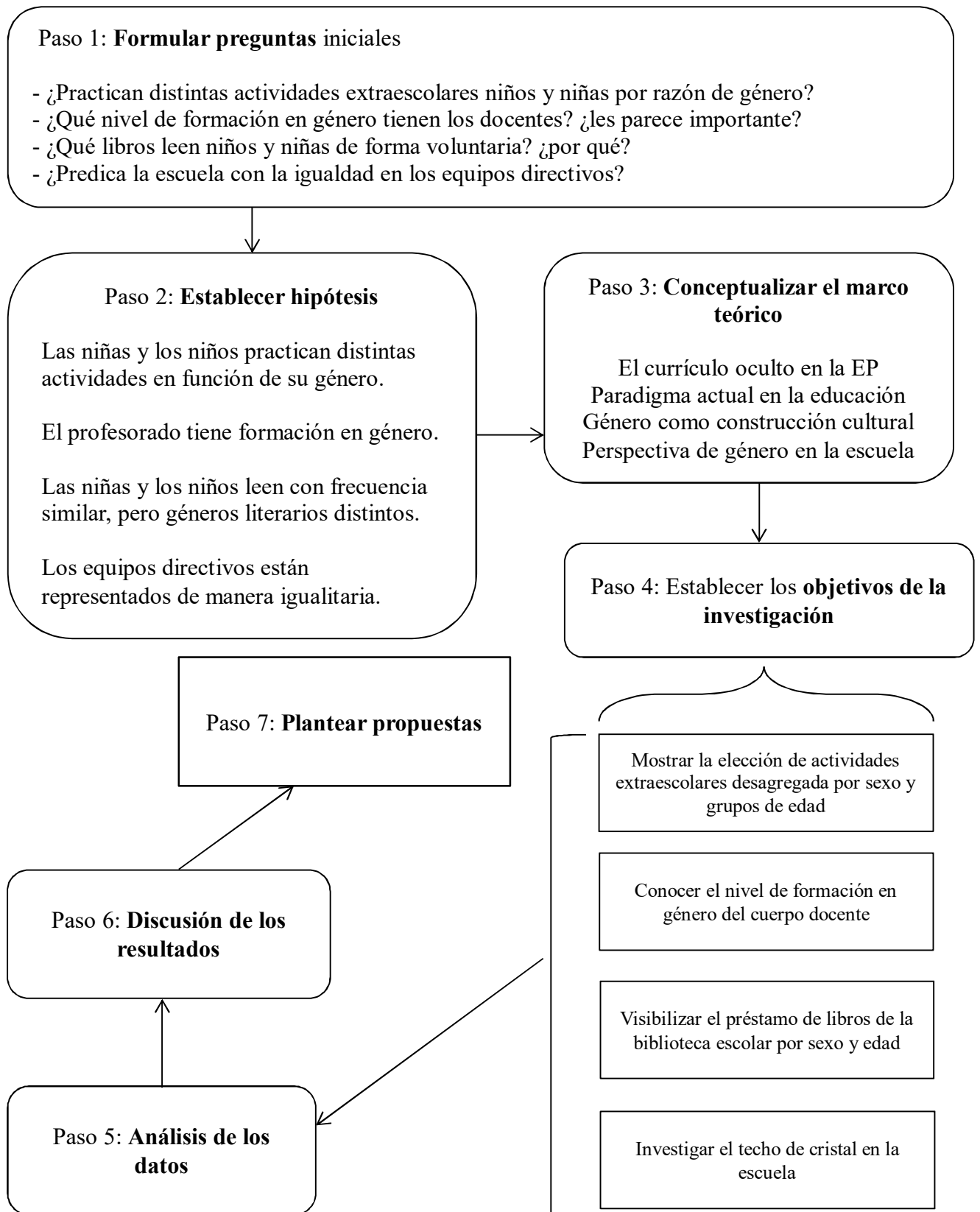
Objetivo	Enfoque	Variable	Instrumento	Técnicas
<b>D)</b> <i>Investigar el techo de cristal en la escuela pública</i>	E N F O Q U E  C U A N T I T A T I V O	Equipos directivos de los centros escolares	Recolección de datos: colegios	Elaboración de un organigrama directivo de cada centro
		Opinión personal de los equipos directivos sobre la igualdad de género en educación	Entrevistas a los 8 directores/as	Análisis cualitativo de las respuestas: Categorización de las respuestas, su prevalencia y descripción de la entrevista

### 2.3. Observaciones iniciales

Antes de pasar al plano de ejecución del estudio, es necesario replantearse algunos objetivos (viabilidad o rendimiento) desde otros ángulos. Para ello, usaremos una técnica similar a la de un análisis *DAFO* para examinar los puntos fuertes y debilidades de nuestras preguntas:

OBJETIVO	PROS	CONTRAS
Mostrar la elección de actividades extraescolares desagregada por sexo y grupos de edad	Fácilmente recogida con los datos de las AMYPAS o la elaboración de encuestas.  Puede mostrar grandes diferencias entre el menú de extraescolares que elige cada alumno/a.  Se pueden plantear alternativas plausibles frente a multiplicidad de situaciones.	Puede que realmente no muestre disparidades, y por tanto, resultar una investigación fútil.
Investigar el <i>techo de cristal</i> en la escuela	Brinda un enfoque cualitativo, con estudios de caso, y enriquece la investigación con la colaboración de maestras/os.  El techo de cristal es un muy visible en la función docente.	Hay que seleccionar muy bien a los docentes, con un criterio para englobar a todos los centros, cargos, y sexos en la medida de lo posible.  Dotar a este objetivo de un carácter amplio y representativo.
Visibilizar el préstamo de libros de la biblioteca escolar, por sexo y edad	Ofrece muchas posibilidades para mostrar datos relevantes.  Solamente con una o dos bibliotecas se puede ofrecer una muestra amplia y variada del ‘menú’ lector de los niños/as	No se encuentran obstáculos de inicio.
Conocer el nivel de formación en género del cuerpo docente	Es un campo rico de estudio, del que dispongo de amplia bibliografía de referencia.  Podemos averiguar el nivel de formación en género que tienen los maestros.  Se pueden contrastar sus opiniones iniciales con las conclusiones finales.	No se tiene la certeza de que colaboren todos los docentes a los que se les pida hacerlo. Al ser una encuesta larga, un número pequeño de encuestados nos dará una muestra pequeña, pero fiable de las percepciones de género del cuerpo de maestras/os.

## 2.4. Diseño de la investigación



### **3. Análisis de datos**

En este apartado se detallan individualmente los datos e información recopilados durante la investigación. Tras el análisis y la presentación de figuras para cada uno de los objetivos, se presentan, a modo de resumen, los resultados y las conclusiones de estos. En aquellos casos en los que la información publicada fuese de ámbito privado, se nombrarán los colegios con un código igual para cada objetivo, con la finalidad de salvaguardar la confidencialidad de sus datos.

A pesar de que la cantidad de información para los objetivos (a) y (d) no ha sido la esperada, siguen siendo objetos susceptibles de estudio.

#### **3.1. Objetivo A, actividades extraescolares. Resultados**

*Mostrar la elección de las actividades extraescolares desagregadas por sexo y grupos de edad*

Se dispone de dos fuentes de información:

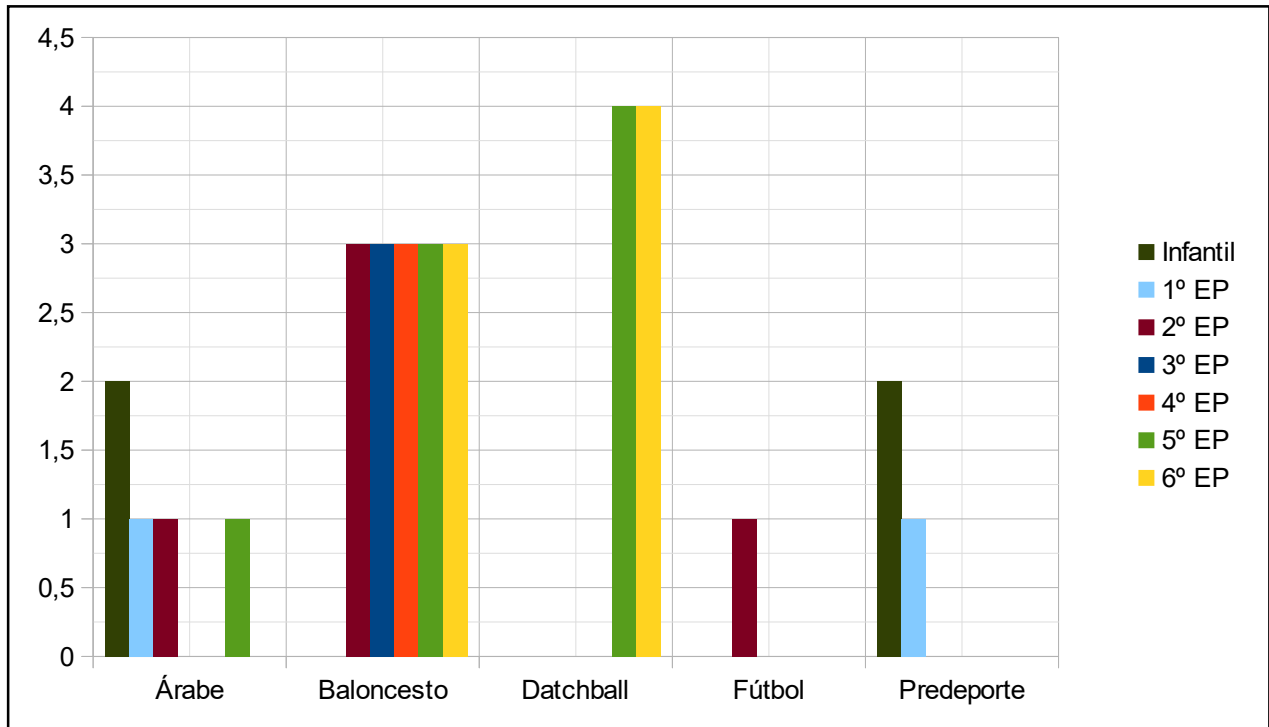
- Datos recopilados del colegio X; 76 entradas.<sup>28</sup>
- Datos recopilados del colegio Y; 158 entradas.

El objetivo (a) se divide en 4 ítems, o figuras.

*Figura A.1 Usuaris por actividad y por edad, colegio X:*

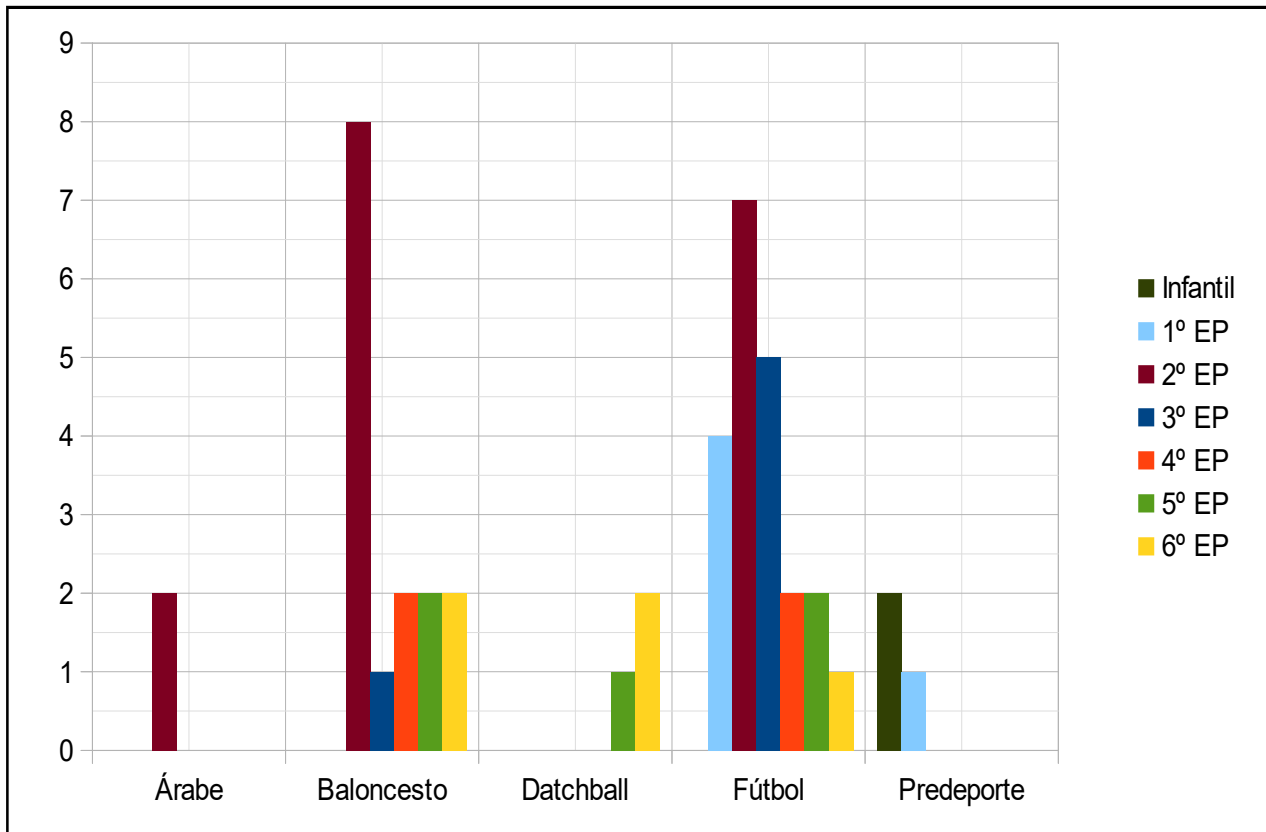
---

<sup>28</sup> Con el término entradas nos referimos a la cantidad de datos recogidos en las bases para la investigación. En este caso, el número de niñas y niños que practican cada actividad. Se puede dar el caso de que estudiantes estén apuntados a más de una actividad, pero ese dato no es excluyente ni relevante, por lo que nos centramos en el número total de usuarios de una actividad, para luego ‘seccionarla’ por sexo y edad.



En la figura anterior aparecen exclusivamente las niñas, desde los cursos de Infantil hasta 6º de Primaria que practican una o más actividades extraescolares en el centro *X*. Hacen un total de 32 usuarias. La actividad que más practican las niñas es el baloncesto, con casi el 50%, seguida del ‘datchball’, un modo de juego de *dodgeball* americano con un 25%. El curso en el que más niñas practican al menos un deporte es 5º de primaria, con una representación de un 25%, y justo después 6º, con 7 de 32 niñas.

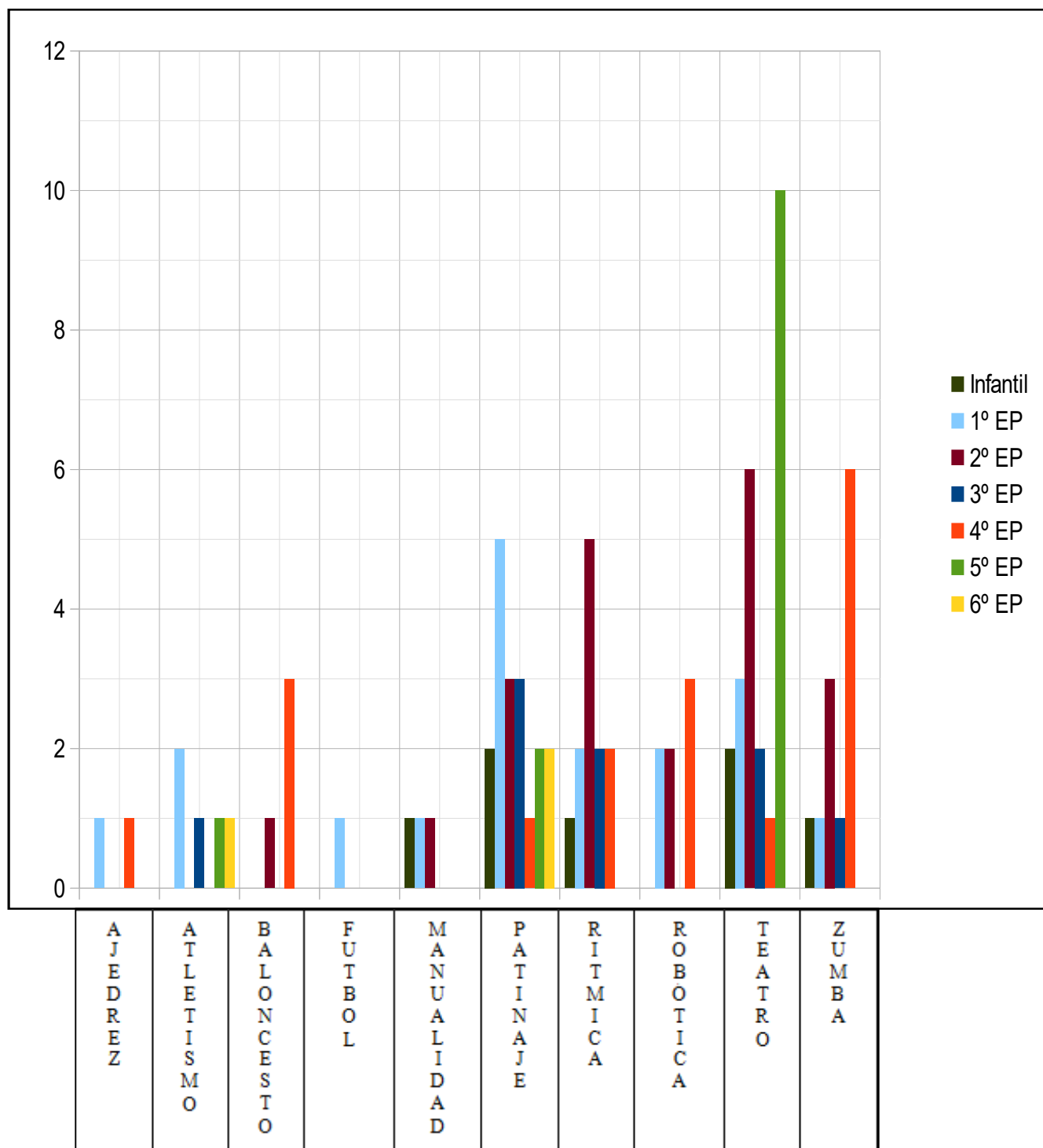
*Figura A.2 Usuarios por actividad y por edad, colegio X:*



La figura 2 sigue el mismo modelo de presentación que la figura 1, mostrando en este caso exclusivamente a los 44 niños que practican una o más actividades extraescolares del colegio X.

Vemos que una clara mayoría de niños practican fútbol y baloncesto, 21 y 15 de 44 respectivamente. El grupo de edad que más actividades realiza fuera del horario escolar son los niños de 2º de Primaria, 17 de 44, un 38% aproximadamente, seguidos de los de 3º, con un 13,63% y muy empatados, los cursos restantes.

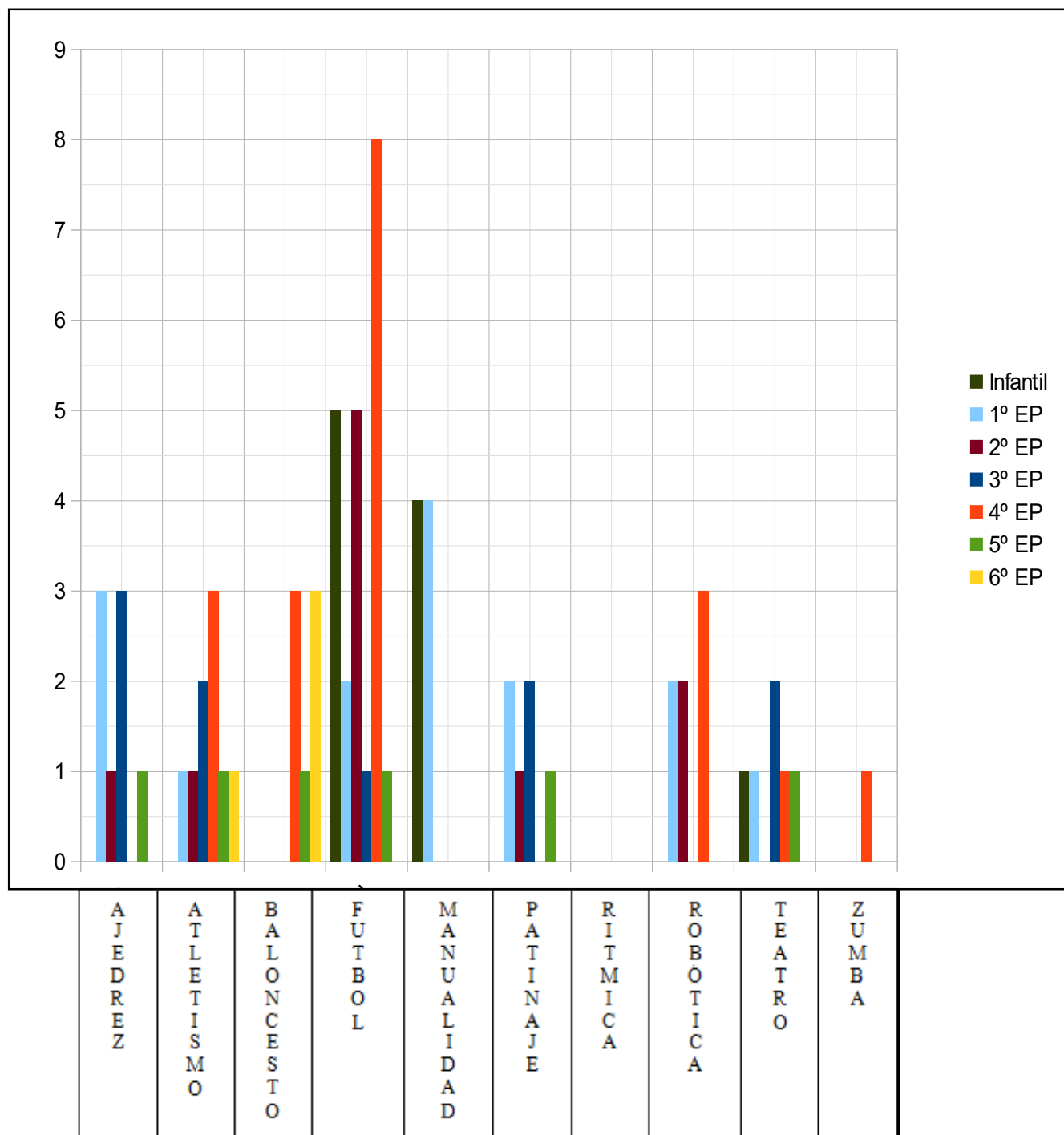
*Figura A.3 Usuaris por actividad y por edad, colegio Y:*



De un total de 77 alumnas, las tres actividades más realizadas son, por orden de usuarias: teatro, con 24 alumnas, sobre todo de 5º curso, luego patinaje con 18, y en tercer lugar zumba, con 12. El curso en el que más niñas practican cualquier actividad extraescolar es 2º de Primaria con 21, seguido de 4º de primaria con 17. Las actividades con menos participación son fútbol, con tan solo una, ajedrez con dos, y manualidades con 3 usuarias.



*Figura A.4 Usuarios por actividad y por edad, colegio Y:*



De un total de 81 alumnos, las tres actividades más realizadas son, por orden de usuarios: fútbol, con 21 alumnos, sobre todo de 4º curso, en segundo atletismo con 9, y un triple empate en el tercer puesto, con 8 alumnos en ajedrez, manualidades y baloncesto. El curso en el que más niños

practican cualquier actividad extraescolar es 4º de Primaria con 19, seguido de 2º de primaria con 15. Las actividades con menos niños inscritos son gimnasia rítmica, con ninguno, y zumba, con 1.

Se ha de tener en cuenta los siguientes factores al analizar estos datos: que todo el alumnado de árabe proviene de familias inmigrantes, que el tamaño de los colegios *X* e *Y* son distintos, y por eso se visualiza la oferta de actividades por separado de cada uno, y por último, que un mismo usuario o usuaria puede estar apuntado a más de una actividad, por ejemplo, baloncesto y robótica.

Antes de pasar a las conclusiones, ofrecemos una pequeña contextualización de cada colegio: el centro *X* tiene un importante número de familias inmigrantes, una vía especial para alumnos con necesidades educativas especiales, y cuenta con ratios de alumnado pequeños, unos 16, respecto a la media. El colegio *Y*, es más grande que el anterior, también tiene un porcentaje grande de familias inmigrantes, aunque inferior al *X*, tienen una vía distinta a la de educación especial del otro centro, y un mayor ratio de alumnos en el aula. Ambos colegios tienen un significativo número de alumnos con necesidades educativas especiales, superior al de otros centros de la ciudad.

### **3.1.1. Conclusiones**

Se puede constatar que hay actividades en las que un sexo está en clara superioridad numérica, como es el caso del fútbol (95,65% ♂, 4,35% ♀), la gimnasia rítmica (100% ♀) y zumba (92,31% ♀, 7,69% ♂), observando los datos de los dos colegios.

Para las tres primeras actividades, las razones de esas proporciones se encontrarían en una “inercia” cultural que sesga casi cualquier tipo de deporte o actividad a raíz de las diferencias sexuales. En cuanto al árabe, personalmente sé que hace varios años había niños apuntados, y puede que solamente haya un niño cursándolo sea casualidad este año.

Por otra parte, vemos que los deportes son la actividad más escogida entre el alumnado de ambos colegios, con una clara predisposición a tres disciplinas en particular: baloncesto, fútbol y zumba, aunque esta última condicionada a un colegio, y mayoritariamente por niñas.

En el centro *X* sólo hay una actividad no deportiva, el árabe, y la mayoría de niños y niñas practican deportes, distribuyéndose entre todos los ofertados. Para el centro *Y*, que tiene una oferta más amplia, vemos que aun con otro tipo de actividades no deportivas distintas del árabe, que entendemos que está enfocada en aquellos niños y niñas inmigrantes, sigue existiendo una preferencia mayoritaria por actividades deportivas, salvo en teatro en el colegio *Y*, aunque esa tendencia general por los deportes decae conforme crecen los alumnos.

Se detallan a continuación las actividades con más usuarios (ambos sexos) por grupos de edad:

*Figura A.5 Moda estadística de deportes por colegio*

Curso	Colegio <i>X</i>	Colegio <i>Y</i>
Infantil	Predeporte (4)	Fútbol y manualidades (1)
1º EP	Fútbol (4)	Patinaje (7)
2º EP	Baloncesto (11)	Teatro (6)
3º EP	Fútbol (5)	Patinaje (5)
4º EP	Baloncesto (5)	Fútbol (8)
5º EP	Datchball (5)	Teatro (11)
6º EP	Baloncesto (5)	Zumba (6)

A modo de síntesis, se recalca que ante ofertas de actividades más amplias, también los estudiantes ven ampliado su rango de elecciones, y tienen gustos y aficiones más variadas que pueden practicar. Salvo el caso del fútbol, que viene determinado por el enorme peso que tiene en la cultura nacional, y las etiquetas tradicionales que aún pesan sobre la danza: zumba y gimnasia rítmica, hay gran diversidad en la demanda de las demás actividades extraescolares, sin sesgos de género como norma general. Por lo tanto, las propuestas planteadas en relación al fomento de la igualdad en las actividades extraescolares se deben realizar específicamente para los colectivos infrarrepresentados en actividades con un gran peso de un sexo u otro, en vez de optar por un modelo único estandarizado, sin apenas flexibilidad.

### **3.2. Objetivo B, formación en género. Resultados**

#### *Conocer el nivel de formación en género del cuerpo docente*

Ante la imposibilidad de reunir todas las encuestas previstas y/o completas, los resultados recabados en este objetivo distan de ser tan amplios como se esperaba, pero a continuación se ofrece detalladamente un muestreo de las respuestas y su análisis<sup>29</sup>:

La encuesta consta de 13 preguntas, de las cuales son relevantes para esta investigación las cuestiones 3, 7, 9, 10, 11 y 12. Las otras responden a una técnica para evitar que el encuestado perciba el objetivo real de la investigación, para que así responda con la mayor naturalidad posible.

- Pregunta 3 “¿Qué valoración da a la enseñanza en igualdad efectiva entre hombres y mujeres en Educación Primaria?”: De un total de 10 respuestas enteras a esta pregunta, un 40% de los encuestados la consideran aceptable, un 30% buena, un 20% mala y un 10% muy buena. En los comentarios a “¿qué cosas cree que pueden ser mejoradas?” aparecen sugerencias sobre mayor colaboración con las familias en dos ocasiones, un mejor tratamiento de los contenidos transversales en una, como es el caso de la igualdad, y sólo aparece una mención específica sobre mayor formación para el profesorado. A continuación se expone la transcripción de las sugerencias para la mejora por parte de los encuestados, en lo relativo a la segunda parte de la pregunta 3:

-“El inconsciente de cada profesor. Tenemos demasiadas costumbres sexistas asumidas como normales. Se necesita reflexión individual y conjunta.”

-“Se limita en muchos casos al área de valores y/o tutoría, cuando debería darse un tratamiento transversal.”

-“Es absolutamente necesario trabajar y profundizar en los alumnos el tema de la igualdad en todos los ámbitos (escolar, familiar, social...).”

---

<sup>29</sup> La plantilla de la encuesta se encuentra en la sección de *Anexos*. Un total de 15 encuestas han sido recopiladas para el estudio, de las 50 propuestas inicialmente. De los 15 docentes encuestados, 13 son mujeres y solo 2 hombres.

-“Se dedica poco tiempo a trabajar en el aula. Se necesitaría más formación para el profesorado”.

-“Colaboración de las familias para trabajar en una misma dirección”.

-“Más trabajo conjunto con las familias”:

Ni un docente varón de los encuestados ha propuesto sugerencias en ésta pregunta en particular.

- Pregunta 7 “¿Qué valoración da a la enseñanza en valores democráticos y cívicos en la Educación Primaria?”: De un total de 11 respuestas enteras, un 44,99% del profesorado le da una valoración aceptable, un 22,99% buena y otro 22,99% muy buena. En las respuestas cortas, aparecen dos factores a tener en cuenta: el carácter voluntario de la asignatura Valores Cívicos, que debería ser obligatorio en vez de optativo, hasta tres veces mencionado, y la falta de ocasiones del alumnado para tener prácticas y vivencias democráticas, en dos ocasiones. Se puede confirmar que con ligeras discrepancias, el conjunto del profesorado entiende la igualdad entre hombres y mujeres como algo ligado a los valores democráticos, de ahí la semejanza de la valoración del papel de la escuela con la pregunta anterior.

*Transcripción de las sugerencias de los encuestados:*

“Enseñar a aceptar la voluntad de los demás, especialmente cuando son mayoría. Proponer más situaciones en las que el alumnado tenga la palabra.”

“Es optativa. Debería ser obligatoria. En muchos casos se repiten contenidos tratados en tutoría y no va dirigido a la totalidad del alumnado.”

“Es una asignatura nueva, cursada por los alumnos que no estudian religión católica, y a la que no se le concede la importancia suficiente, debería pesar más en la escuela.”

“Trabajar también con las familias para que trabajen en la misma dirección con sus hijos. Realización de charlas, conferencias a las que asistan las familias.”

“La metodología. Sería interesante que los alumnos vivenciasen mucho más”.

Nuevamente, sólo las mujeres han incluido sugerencias a esta cuestión.

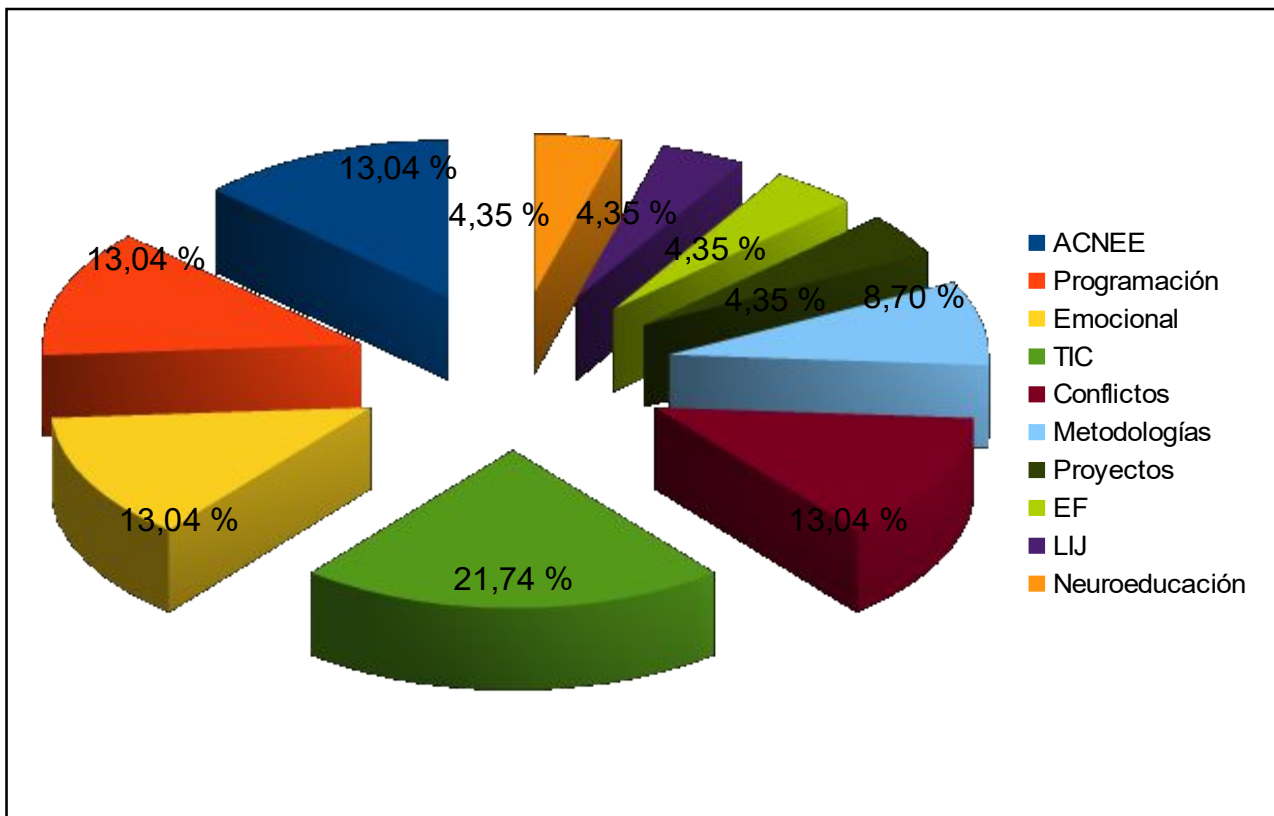
- Pregunta 9 “Cite, en su opinión, las 3 causas más comunes por las que surgen conflictos en el aula”: Se han validado hasta un total de diez respuestas enteras. Hay una clara mayoría de conflictos en el aula que se derivan de una mala gestión de las emociones y falta de habilidades sociales, citadas estas causas cuatro veces. En este campo hemos incluido las siguientes respuestas: egoísmo, competitividad, violencia, y falta de empatía, que son palabras transcritas de los encuestados. En un segundo lugar encontraríamos el incumplimiento de las normas de convivencia, que solamente un 10% cree que se origina en el entorno familiar. En último lugar, se hacen leves reseñas sobre los conflictos originados en el recreo, en tan solo dos ocasiones.

En cuanto a la relación que guardan cualquiera de estos problemas con la violencia de género, un 20% de los encuestados declaran que sí; para algunos, literalmente ‘sorprende que niños tengan actitudes machistas’ y ‘en algunos casos sí por la concepción sociocultural que tienen los niños creada por su entorno familiar, social...’. La gran mayoría del profesorado no ve indicios o recalca que son muy puntuales, ‘en E. Primaria, no. Creo que en general está “mal visto” pegar a las chicas’. Este tipo de respuestas puede indicar un reduccionismo de la VdG a las agresiones físicas, y caer en la superficialidad de hacer un análisis desde la perspectiva de género viendo tan solo ‘la punta del iceberg’.

- Pregunta 10, “Ordene de menos sexista (1) a más sexista (4) las siguientes editoriales de libros de texto: McGraw-Hill, Santillana, Edebé, Anaya.”: Ningún encuestado ha querido graduar ninguna de las editoriales, declaran tener desconocimiento de las editoriales o se limitan a no responder. Otros señalan trabajar mayoritariamente con otras como SM. Viendo la falta de resultados de la pregunta, se debería haber ampliado el número de editoriales. Lo significativo de ésta pregunta es que ningún docente haya hecho mención alguna a la calidad del mensaje sexista de algunos de los libros de texto que se usan en el aula en toda la encuesta. No hay expresada una sola duda acerca de la calidad en materia de género del material.
- Pregunta 11, “Nombre 3 temas en los que quisiera formarse, o tener más formación. Ordenar por prioridad”: Más abajo mostramos con detalle una gráfica que divide los intereses de formación de los quince docentes encuestados, en 10 áreas distintas: la atención a la

diversidad (ACNEE), la formación en programación didáctica y adaptación a los estándares de evaluación, inteligencia emocional, el uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento, resolución de conflictos, nuevas metodologías, aprendizaje por proyectos, educación física, literatura infantil y juvenil y neurología aplicada a la educación. Como la encuesta permite tres opciones con prioridad, la gráfica muestra el total acumulado de veces que se anota un área en cualquiera de las casillas. La segunda parte del análisis de esta pregunta consiste en averiguar el orden de las prioridades, más que la cantidad de veces que aparece nombrada un área de formación.

*Figura B.1 Interés del profesorado en distintas áreas de formación*



- Pregunta 12, “¿Qué valoración tiene de la coeducación?”: Un 70% del profesorado asegura que la coeducación, más allá de ser solo compartir espacio y vías, es una forma natural y en la que hay que aprender a vivir como sociedad. Sobre la reforma de ley, la gran mayoría, el 81%, están totalmente en contra: ‘esta reforma sólo supondrá desigualdad entre sexos, nada beneficioso para el alumnado’, ‘inaceptable’ y ‘una decisión retrógrada y que puede perjudicar toda la lucha que se lleva haciendo durante muchos años por la igualdad’. A

continuación se ofrece una transcripción detallada de todas las respuestas a la primera parte de esta pregunta, la valoración de la coeducación, seguida de la opinión de la reforma de ley de segregación en centros públicos:

1/ “Creo que es la forma natural; reflejo de la sociedad en la que vivimos, de educar, fomentar la igualdad y el respeto.” 2/ “Me parece una aberración”.

1/ “Totalmente pertinente. La escuela debe ser un reflejo de la sociedad tanto en cuestiones de sexo como en cualquier otro aspecto (nivel cultural, económico, social y religioso)”. 2/ “INACEPTABLE”.

1/ “Temas muy interesantes que deberían trabajarse en todos los colegios.” 2/ “Esta reforma solo supondrá desigualdad entre sexos, nada beneficioso para el alumnado.”

1/ “Me parece correcta.” 2/ “Estoy totalmente en contra.”

1/ “Muy positiva y beneficiosa para la sociedad y para el individuo”. 2/ “Me parece una decisión retrógrada y que puede perjudicar toda la lucha que se lleva haciendo durante muchos años por la igualdad.”

1/ “Me parece lo más natural ya que no hay que distinguir entre hombres y mujeres, todos somos personas.” 2/ “Me parece indignante y vergonzosa”.

1/ “Es necesaria y el estado ideal en cualquier centro escolar”. 2/ “Aunque todavía es una realidad en algunos centros, no debería existir pues lo ideal es la convivencia de ambos sexos. Si estamos luchando por una igualdad efectiva entre hombres y mujeres en nuestra sociedad, es una contradicción la segregación por sexos.”

1/ “Es muy importante. Coeducar es no establecer relaciones de dominio, la igualdad entre sexos y la no discriminación. Como docente, me gustaría mayor formación para poder trabajarla en el aula.” 2/ “Tengo desconocimiento absoluto sobre esta reforma.”

Los docentes varones no han respondido a ninguna parte de la pregunta.



### **3.2.1. Conclusiones**

En relación a la pregunta 11, es interesante ver que no aparece en ningún momento interés en formación feminista o de género, siendo que la percepción general del profesorado en la enseñanza en igualdad no es muy favorable. Destaca también el interés generalizado por las Tecnologías de la Información y el Conocimiento con 21,74%, seguido del alumnado con necesidades especiales, formación en programación didáctica y evaluación con estándares y cursos de inteligencia emocional, con un 13,04% cada área. Como primera opción, también aparece el interés en las TIC, y en segundo lugar por los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sobre las otras cinco preguntas restantes, podemos apreciar un grado elevado de compromiso con la coeducación y la enseñanza en igualdad, pero también hay ciertas discrepancias en valorar que es violencia de género y en valorar con una nota ‘aceptable’ la enseñanza en igualdad, y no hay ni una encuesta de las 15 totales en el que en cualquiera de los tres puestos hayan anotado formación en género o feminista, con excepción de una referencia en otra pregunta, de una maestra.

Un dato muy revelador que ha permanecido en un segundo plano en el estudio han sido las contestaciones a otras preguntas, que si bien no están intrínsecamente relacionadas con las directrices del estudio, son interesantes para abordar la cuestión del género en la escuela.

En la pregunta sobre si la educación sexual debería incluirse en el currículo de la Educación Primaria, todas las mujeres coinciden, aunque no en el grado de importancia o etapas que debiera impartirse, en que la educación sexual es un aspecto importante en la vida adulta y en la escuela deberían darse nociones básicas. Se destacan las relaciones afectivas, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual y el bombardeo cultural de imágenes pornográficas como causa de esta posible educación sexual. Ambos hombres no consideran que deba formar parte del currículo. Uno no concreta por qué razones, y el otro aduce que ya está suficientemente tratada en otras áreas.

Otros datos que pueden ser de interés, pero no podemos conectar de manera clara con las respuestas, son las situaciones laborales de los encuestados: 7 funcionarios, 5 interinos y 3 personas que no han marcado su situación laboral. Sólo 4 de los 15 encuestados han marcado los años en docencia, todas mujeres: 3, 8 en dos ocasiones, y 16 años, siendo todas ellas funcionarias, es decir,

con plaza. Hay 4 docentes del colegio Sancho Ramírez, 7 de El Parque, 2 de San Vicente y 2 del Pío XII.

### 3.3. Objetivo C, biblioteca. Resultados

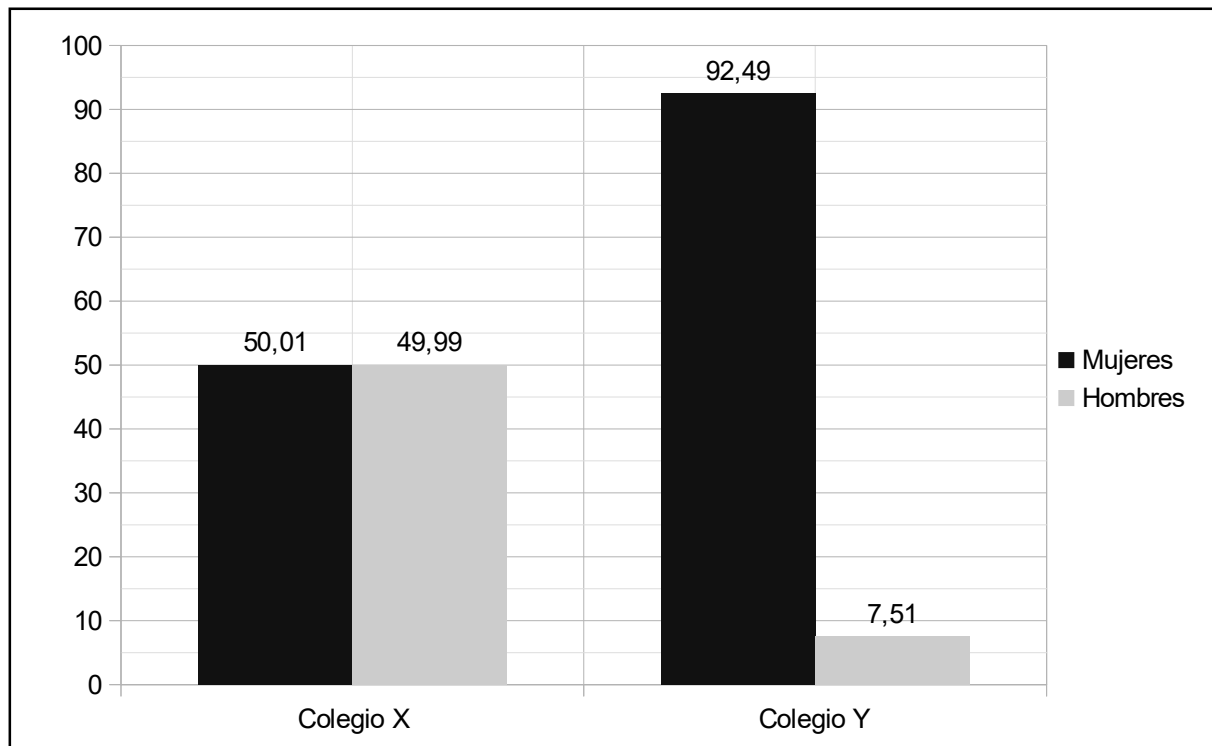
*Visibilizar el préstamo de libros de la biblioteca escolar de los centros, por sexo y edad*

Se disponen de dos fuentes de datos primarias:

- Registro anual de la biblioteca escolar de un centro, denominado *X*; 726 entradas.
- Estadísticas anuales de la biblioteca escolar de un segundo centro, denominado *Y*; 253 entradas.<sup>30</sup>

El objetivo específico (C) se analiza a través de 6 ítems de investigación, representados en figuras:

*Figura C.1. Préstamos por sexo, ambos colegios*

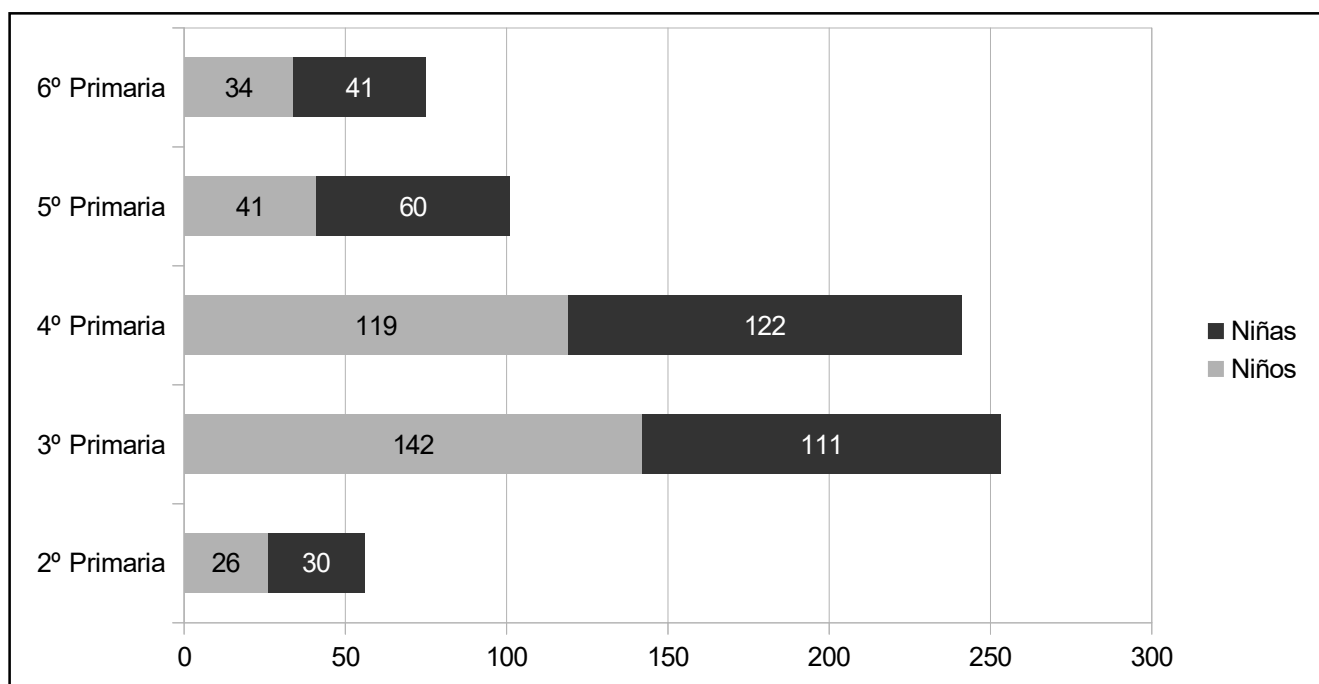


De un total de 726 préstamos del colegio *X*, y 253 préstamos en el colegio *Y*, se han obtenido los anteriores porcentajes. En números enteros, en el colegio *X*, 362 préstamos han sido efectuados por chicos, y 364 por chicas; en el colegio *Y*, 234 por parte de chicas y 19 por parte de chicos.

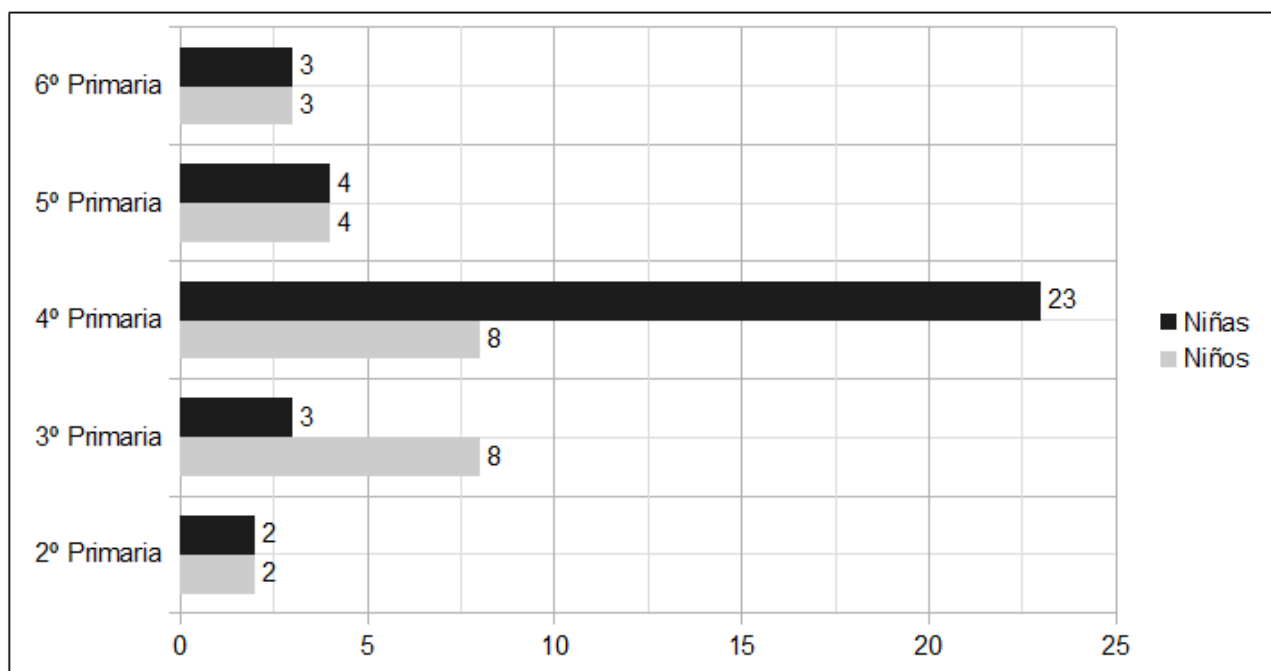
En la gráfica los préstamos salen representados en términos porcentuales.

<sup>30</sup> Con el término entradas nos referimos a la cantidad de datos recogidos en las bases para la investigación. En este caso, una entrada corresponde a cada vez que un libro es retirado de la biblioteca.

*Figura C.2 Préstamos por sexo y edad, colegio X*



*Figura C.3 Libros más leídos por sexo y por edad, colegio X*



En el gráfico de la página anterior, el número en las barras representa la cantidad de veces que ha sido retirado ese título. En algunos cursos se han incluido todos los títulos que tuvieran el máximo número de usos:

*Figura C.4 Moda estadística de libros más retirados por curso, colegio X*

	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP
Chicas	<i>Guapa</i>	<i>La vuelta al mundo en 80 días</i>	<i>Kika superbruja*</i>	<i>La gran sequía</i>	<i>Charlie y la fábrica de chocolate*, Jirafa, pelícano y mono</i>
Chicos	<i>¿Y si un tricerátops...?</i>	<i>Anne quiere ser gemela, A la caza de Lavinia, El pez arcoiris</i>	<i>Kika superbruja*</i>	<i>Mi miel, mi dulzura</i>	<i>El árbol rojo, El dedo mágico</i>

\* Los títulos comprenden una serie de obras, capítulos o tomos. Se simplifican como un libro único para nuestra investigación, que será el que coincida con la moda estadística para esa saga.

*Figura C.5 Los seis libros más leídos por sexo, colegio X*

5 libros más leídos por los niños	5 libros más leídos por las niñas
<i>La vuelta al mundo en 80 días (11)</i>	<i>Kika superbruja (27)</i>
<i>Kika superbruja (11)</i>	<i>Ámbar quiere buenas notas (8)</i>
<i>El pirata garrapata en Roma (10)</i>	<i>A la caza de Lavinia (8)</i>
<i>Charlie y la fábrica de chocolate (9)</i>	<i>Las aventuras de Pancho (7)</i>
<i>La gran sequía (7)</i>	<i>Mi madre es una bruja (6)</i>

En paréntesis se muestran el n.º de préstamos de esa obra durante este curso 2017/2018.

*Figura C.6 Los diez libros más leídos, colegio X*

1	<i>Kika superbruja (38)</i>
2	<i>La vuelta al mundo en 80 días (15)</i>
3	<i>Charlie y la fábrica de chocolate (14)</i>
4	<i>Lobito (13)</i>
5	<i>Amina quiere ser bruja (11)</i>
6	<i>Las aventuras de Pancho (11)</i>
7	<i>A la caza de Lavinia (11)</i>
8	<i>Antonio Juan y el invisible, a contracorriente (10)</i>
9	<i>Mi madre es una bruja (10)</i>
10	<i>El pirata garrapata en Roma (10)</i>

*Estadísticas generales, colegio Y*

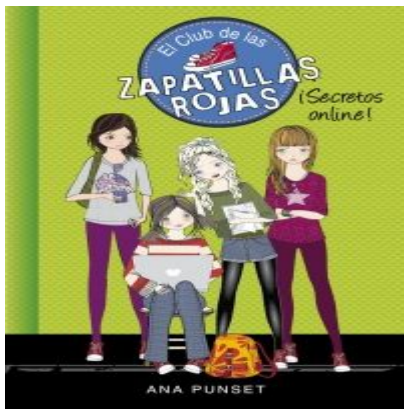
Los tres libros más retirados de la biblioteca, por orden de cantidad:

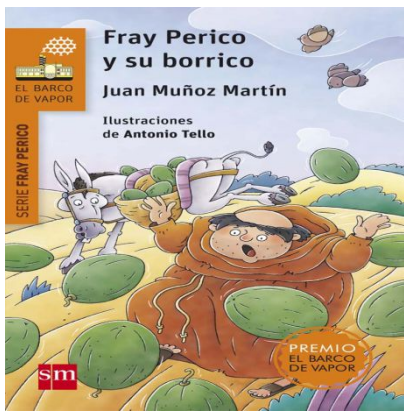
- 1º. *El club de las zapatillas rojas: Secretos online*. Editorial Montena. 15,38% de lecturas.
- 2º. *Fray Perico y su borrico*. Editorial SM. Colección “El Barco de Vapor”. 12,82% de lecturas.
- 3º. *¡Bien por los cinco!* Editorial Juventud. 10,26% de lecturas.

Las editoriales más prestadas son, también por orden: SM, Destino y Bruño.

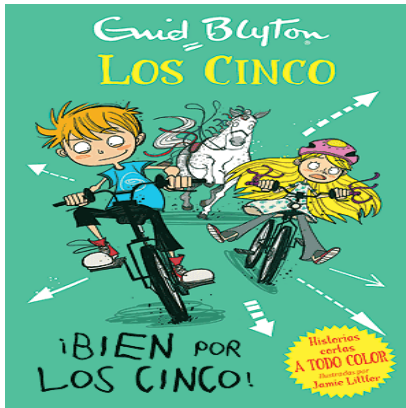
La biblioteca cuenta con unos fondos de 5.091 libros y 137 revistas durante el curso 2017/2018. Asimismo, durante este curso, 535 estudiantes han retirado libros, 39 profesores, 8 monitoras y 1 monitor.

A continuación se muestra el análisis pedagógico de los 3 libros más leídos para cada uno de los colegios de referencia en el objetivo (c):


<i>El club de las zapatillas rojas: Secretos online</i>			
Autora: Ana Punset		Ilustradora: Paula González	Editorial: Montena
Género: Narrativa		Subgénero: Novela	
<p>Sinopsis de la contracubierta:</p> <p>El blog del curso parecía una buena idea al principio: un lugar donde poder escribir sobre todo lo que pasa en la escuela... Pero Internet no es el mejor sitio para los rumores ¡y mucho menos para los secretos!</p> <p>Esta vez, los roces entre las chicas amenazan con romper la unidad del Club...</p> <p>¿Conseguirán esos secretos acabar con su amistad? ¿Serán capaces de sincerarse y resolver el problema juntas?</p>			
<p>Elementos narrativos:</p> <p>Tiene una trama sencilla de seguir, trata temas como la amistad y la confianza. Presenta un lenguaje claramente adaptado para niños y niñas de entre unos 9 y 12 años, con un registro medio y claras alusiones a las TIC, que tanta importancia tienen en la esfera de los más jóvenes. La historia está estructurada en una narradora en 3ª persona, y con partes del texto escrito en notas de mensaje, que lo hace ameno y fácil de seguir.</p>			
<p>Elementos materiales:</p> <p>La disposición del texto y las muchas ilustraciones van encaminadas a hacer más fluida la lectura para el estudiante. Es una novela medianamente larga, aproximadamente 250 páginas, que combina pequeñas ilustraciones y párrafos de texto.</p>			
<p>Valor pedagógico:</p> <p>Este libro refleja los problemas de privacidad e intimidad que nos asaltan al usar las TIC: redes sociales como Facebook o Instagram, servicios de mensajería como Whatsapp y en definitiva, a saber tratar a las personas tanto físicamente como virtualmente. Incluye enseñanzas en materia de valores cívicos, pero hay que tener en cuenta que es un libro pensado casi exclusivamente para las lectoras, o el arquetipo de preadolescente; que si bien presenta cuatro protagonistas distintas para que el lector se identifique con ellas, también muestra un universo tradicionalmente relacionado con lo femenino, como los secretos y los sentimientos. La autora incluye de manera inteligente texto escrito como mensajería instantánea, consiguiendo atraer mucho más a las lectoras más jóvenes. Pese a ser un libro con bastante éxito en la actualidad, es muy difícil que atraiga por igual a los lectores varones.</p>			

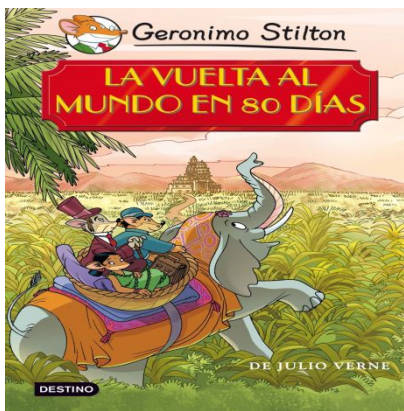
<i>Fray Perico y su borrico</i>			
Autor: Juan Muñoz Martín		Ilustradora: Antonio Tello Gil	Editorial: SM
Género: Narrativa		Subgénero: Novela humorística	
<p>Sinopsis de la contracubierta:</p> <p>En el siglo XIX, la llegada de fray Perico y su borrico Calcetín va a trastornar la apacible existencia de los veinte frailes de un convento de Salamanca que viven haciendo el bien y repartiendo lo poco que tienen.</p> <p>El convento no tardará en vivir situaciones disparatadas, llenas de humor y alegría, gracias a este simpático personaje. Una divertida historia de aventuras sobre un fraile y su borrico.</p>			
<p>Elementos narrativos:</p>			

La historia se consagra al buen humor y la bondad. Fray Perico se presenta como un personaje simplón, bonachón y bastante torpe. Prueba de ello es el lenguaje que usa el autor, para transmitir que Perico es “campechano”. La trama es sencilla y rápida, con una clara estructura de introducción, nudo y desenlace, así como la presentación de los personajes que aparecen en el libro, como los frailes y el borrico.
<p>Elementos materiales:</p> <p>No es un libro plagado de dibujos, y sin embargo se antoja como una novela muy fácil de entender y atractiva para muchos niños y niñas (es su 45ª edición). Las ilustraciones no son malas, pero no aportan valor más allá de la estética.</p>
<p>Valor pedagógico:</p> <p>Se pueden trabajar los valores de la convivencia en los niños más pequeños, y el contexto sociocultural en la Edad Moderna en España. Además de contar una historia, el libro está lleno de situaciones humorísticas de todo tipo, por lo que es un motor importante para la imaginación y el pensamiento crítico. Como dato aparte, la perspectiva de género brilla por su ausencia en esta obra, ya que ni personajes femeninos aparecen.</p>

<i>¡Bien por los cinco!</i>		
Autora: Enid Blyton	Ilustrador: Jamie Littler	Editorial: Juventud
Género: Narrativa	Subgénero: Libro - Álbum	
<p>Sinopsis de la contracubierta:</p> <p>Un famoso caballo de carreras huye en estampida mientras estaba entrenando. Los Cinco tienen que actuar con rapidez para que no se pierda ni resulte herido.</p> <p>¡Todo depende de ellos!</p>		
<p>Elementos narrativos:</p> <p>El argumento es muy simple, e intenta ser familiar con la vida del lector objetivo, un niño/a de unos 7 años.</p>		
<p>Elementos materiales:</p> <p>Todas las páginas se caracterizan por ricas ilustraciones, con la capacidad de transmitir la intensidad de la historia al lector. Escoge cuidadosamente la tipografía y otros efectos en el texto para llamar la atención en detalles.</p>		
<p>Valor pedagógico:</p> <p>Esta obra está adaptada de la serie original que la misma autora creó hace más de dos décadas, <i>Los Cinco</i>, pero adaptada a las nuevas generaciones. La protagonista femenina no perpetúa los roles tradicionales de las mujeres, pero los diferentes tomos de la serie tampoco tratan el tema del feminismo en concreto.</p>		

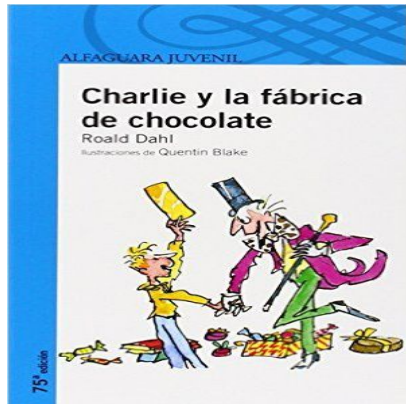


<i>Kika superbruja: loca por el fútbol</i>			
Autora: Ludger Jochmann		Ilustrador: Birgit Rieger	Editorial: Bruño
Género: Narrativa		Subgénero: Novela	
<p>Sinopsis de la contracubierta:</p> <p>En esta aventura, Kika Superbruja se convierte en una experta en tácticas futbolísticas. Y no es que el fútbol le interese demasiado, ¡qué va! Es solo que el amor se ha cruzado en su camino.</p> <p>¿Le servirán sus brujerías para acercarse al chico que le gusta?</p>			
<p>Elementos narrativos:</p> <p>Pese a ser una novela recomendada para niños de 2º o 3er ciclo, la trama es muy simple, aunque el vocabulario pueda presentar alguna palabra difícil para niñas y niños más pequeños. Sólo hay una línea principal, sin historias secundarias, que además, sigue a la perfección el esquema de planteamiento, nudo y desenlace.</p>			
<p>Elementos materiales:</p> <p>Las ilustraciones son adecuadas, con una tipografía un poco más grande de lo normal, tamaño 14 o 16. Para sus años, 1998, fue considerado un libro con extensos decorados, aunque hoy en día son muy humildes.</p>			
<p>Valor pedagógico:</p> <p>Aunque la protagonista es una chica y sepa de fútbol, la trama se puede resumir en que ‘cambia tus gustos y finge interés si alguien te gusta’, por lo que no es muy recomendable tratar esta novela sin advertir dudas acerca de su idoneidad para la enseñanza en la igualdad. Con unas modificaciones, podría tener un alto valor didáctico, porque Kika rompe estereotipos de género que todavía hoy pesan, sobre la imagen de las mujeres en el mundo del fútbol.</p>			

<i>La Vuelta al mundo en 80 días (Gerónimo Stilton)</i>			
Autor: Julio Verne / Elisabetta Dami		Ilustrador: -	Editorial: Grupo Planeta / Destino
Género: Narrativa		Subgénero: Novela	
<p>Sinopsis de la contracubierta:</p> <p>Adaptación del clásico de Julio Verne, para la serie de Gerónimo Stilton, un periodista y escritor de un país imaginario.</p>			
<p>Elementos narrativos:</p> <p>Es una obra muy bien actualizada, con personajes propios de la saga de Stilton, pero que no pierde un ápice de fidelidad con la obra original. Una historia imperecedera y las ilustraciones modernas conforman un libro de aventuras muy interesante y apto para casi todo el público infantil.</p>			
<p>Elementos materiales:</p> <p>Es una novela muy cuidada en lo relativo a la tipografía, propia de la saga. Cuenta con multitud de juegos léxicos y vocabulario amplio.</p>			

**Valor pedagógico:**

La historia ofrece un vasto mar de contenidos aplicables a casi cualquier área de conocimiento, aunque es escasa a la hora de transmitir unos valores que se esperaría desde la perspectiva de género, aunque es lógico teniendo en cuenta que esta obra ha perdurado en las bibliotecas desde hace más de un siglo.

Charlie y la fábrica de chocolate		
Autora: Roald Dahl	Ilustrador: Quentin Blake	Editorial: Alfaguara
Género: Narrativa	Subgénero: Novela	
<p>Sinopsis de la contracubierta:</p> <p>El dueño de la fábrica de chocolate Wonka ha escondido cinco billetes dorados en sus chocolatinas. Esos billetes permitirán, a quienes los encuentren, entrar en la misteriosa fábrica. Charlie quiere ser uno de esos niños, pero ¿cómo hará para obtener un billete dorado?</p> <p>¿Cuál es el verdadero propósito del señor Wonka?</p>		
		
<p>Elementos narrativos:</p> <p>Es una historia grande, que se entrelaza con las de personajes secundarios, los niños y niñas que acompañan a Charlie en su fábrica. Además, nos ofrece un rico contexto para la novela, que da un gran papel dinamizador a Willy Wonka, el extraño gerente de la maravillosa fábrica. La historia consigue atrapar a casi todos los públicos.</p>		
<p>Elementos materiales:</p> <p>Las ilustraciones son secundarias, ya que el autor escribe una novela no solo para niños, sino también interesante para el público adulto, debido a que Roald Dahl sabe hilvanar el argumento principal con sólo una clara exposición textual.</p>		
<p>Valor pedagógico:</p> <p>Charlie es un niño que vive en un círculo de pobreza, fácilmente identificable en una sociedad industrializada, con casi los mismos problemas que una niña o niño de su edad. Aunque la historia puede haberse quedado un poco anticuada, las adaptaciones, tanto textuales como filmicas, han sabido mantener la popularidad, y valor didáctico de esta obra.</p>		

### 3.3.1. Conclusiones

A la luz de los datos recopilados, entre las dos bibliotecas de los centros, podemos constatar:

- Considerando los préstamos desagregados por sexo, en el colegio *X* no hay discrepancias entre los usuarios de la biblioteca, pero en el colegio *Y*, la biblioteca es usada en su gran mayoría por las chicas. No podemos inferir una tendencia general a causa de la ausencia de datos de otros centros, pero para estos dos casos, podemos afirmar que las niñas usan más la biblioteca escolar. En otros centros variarán las estadísticas, y podrían reflejar lo contrario. En cualquier caso, en un futuro es aconsejable aumentar la bibliografía al respecto.

- En base a los préstamos del colegio *X*, podemos observar un gran incremento en el préstamo de libros en los cursos de 2º (+446,15% ♂, +270% ♀) y una ligera variación en 3º (-16,2% ♂, +9,91% ♀), y una bajada considerable a partir del 4º curso en ambos sexos (-65,55% ♂, -50,82% ♀). Estas fluctuaciones afectan casi por igual a chicos y chicas, aunque éstas últimas siguen leyendo más en la última etapa de Educación Primaria, 5º y 6º curso.
- El género de la narrativa es el elegido por antonomasia, aunque existe también gusto e interés por retirar libros de poesía (no llega al 10% de los préstamos totales en el colegio *X*).
- Los libros que pertenecen a una saga de personajes, en ambos colegios, suelen ser los más prestados: *Lobito*, *Kika superbruja*, *Los Cinco*, *El club de las zapatillas rojas* o *Fray Perico*.
- Apenas encontramos libros infantiles desarrollados desde la perspectiva de género y la igualdad, o que intenten transgredir roles sexistas entre los más leídos, salvo algún libro que trata estos temas de manera superficial en el mejor de los casos, *Mi madre es una bruja*, *Ámbar quiere buenas notas*.
- Las elecciones que toma el alumnado para escoger un libro u otro no recae tanto en la temática de los libros, sino en el sexo de los protagonistas. Los niños sólo escogen en una ocasión un libro en el que la protagonista es una chica, y es significativo que en él se traten temas futbolísticos, que podrían atraer con más facilidad a la mayoría de niños. Ambos sexos parecen tener el mismo interés si el protagonista es una criatura no humana, o un animal. En el caso de las niñas, parecen elegir con prioridad aquellos libros en los que la trama versa sobre la vida de una protagonista femenina, ya que los cuatro libros más leídos en el colegio *X* tienen una mujer como protagonista, y en el colegio *Y* el libro más leído cuenta las aventuras de un grupo de amigas. Tal vez el papel de identificarse con el actor principal sea una variable muy relevante en la elección de libros en las y los niños.

Las propuestas deben estar encaminadas a un análisis, una reflexión de los docentes usando la perspectiva de género para trabajar la igualdad como otro valor transversal más, y evitar libros que no favorecen la ruptura de estereotipos.

### **3.4. Objetivo D, equipos directivos. Resultados**

#### *Investigar el techo de cristal en la escuela*

El planteamiento del objetivo ha sido modificado por varias razones: a) escasez de tiempo de las entidades colaboradoras, b) necesidad de coordinación y temporalización con el objetivo b.

No se realizaron las entrevistas personales con cada director/a de colegio y el objetivo queda establecido como un estudio estadístico de los equipos directivos de cada colegio. No obstante, en éste punto de la investigación si se ha contado con la colaboración de los 8 centros públicos.

*Figura D.1 Tabla de equipos directivos desagregada por sexo y cargo:*

Nombre del colegio	Director/a	Jefe/a de estudios	Secretario/a
El Parque	Mujer	Mujer	Mujer
Pío XII	Hombre	Mujer	Mujer
Sancho Ramírez	Mujer	Mujer	Hombre
San Vicente	Mujer	Mujer	Mujer
Pedro J. Rubio	Hombre	Mujer	Hombre
Pirineos-Pyrénées	Mujer	Mujer	Mujer
Alcoraz	Mujer	Mujer	Mujer
Juan XXIII	Mujer	Mujer	Hombre

Los hombres representan el 20,83% de los cargos directivos, 5 de 24, y las mujeres ostentan el 79,16%, siendo 19 de 24 docentes. Hay hasta 4 centros escolares en los que la dirección es ejercida exclusivamente por mujeres, y un solo colegio en el que hay mayoría de hombres,  $\frac{2}{3}$ . La moda estadística para mujeres es el cargo de jefa de estudios y para hombres, el de secretario.

### **3.4.1. Conclusiones**

Una vez recopilados los datos de los centros, se procede a compararlos con aquellos del capítulo 1.D. en el punto de la Administración Educativa. Alrededor de un 73% del profesorado son mujeres, y el porcentaje de éstas en puestos directivos debería ser un porcentaje similar. Las muestras tomadas indican un 79,16% de mujeres en la dirección, por lo que se puede constatar que hay una concordancia en el acceso de las mujeres a puestos directivos en la función docente.

Se hace necesario recalcar que este estudio solo abarca la escuela pública de la ciudad de Huesca, y para no acusar la falta de investigaciones, es oportuno incrementar el alcance de los estudios de género a la provincia, a todos los niveles educativos: infantil, secundaria, formación profesional y universidades, y en el ámbito de la escuela concertada. Sólo así se podrá generar un mapa real de la situación docente, y las posibles propuestas de cambio y mejora no se limitarían meramente a acciones de carácter escolar o local.

Como conclusión final, las iniciativas encaminadas a mejorar la situación de las mujeres en la función docente tienen muchas mejores previsiones que en otras esferas, al contar la condición de ser trabajadoras del Estado, tanto interinas como funcionarias. Para el caso de la escuela pública de la ciudad de Huesca, se comprueba que se cumple una paridad proporcional en la representación de mujeres y hombres en cada uno de los puestos directivos, y se cumple la hipótesis de partida.

## **4. Conclusiones generales**

La legislación española actual, la *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa*, señala:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos<sup>31</sup>.

Nos detendremos en la importancia de la definición de la educación, en el sentido de medio de transmisión de la cultura y de su renovación, así como el supuesto carácter democrático y solidario del que hace gala la escuela pública. Son dos puntos que no están libres de contradicciones.

Atendiendo a la primera parte de la cita, todos los elementos educativos que quiere transmitir el Estado quedan recogidos en el currículo, en nuestro caso, el de la Educación Primaria. El currículo escolar queda secuenciado en cursos y asignaturas, y a su vez, estas asignaturas están compuestas por bloques de contenidos, criterios de evaluación y objetivos. La mayoría del saber escolar, no tiene problemas en encontrar cabida en esta tradicional fórmula de clasificación, pero por otra parte, quedan fuera de este temario conceptos bastante novedosos o temas tabú, o simplemente, aquellos que carecen de “rigor académico”, en los que no hay un mayoritario consenso social para hablar en las escuelas, como por ejemplo, la educación sexual, la educación moral, cívica y ética, o el peligro de las pseudo-ciencias y la ludopatía.

Este grado de invisibilización, desemboca en un proceso que denominaré de ‘externalización’ de la enseñanza.

---

<sup>31</sup> Preámbulo de la LOMCE

La ‘externalización’ se refiere a que determinados productos culturales, son sujetos a ser ‘escolarizados’ por parte de un ente social que tiene influencia en el alumnado, ya sea dentro o fuera de las escuelas, hace que estos ‘saberes’ o valores sean incorporados de un modo oficial (por medio del ente escuela) o por medio de una externalización, una enseñanza no esperada, que no es ex profeso. Este proceso ocurre con cualquier aspecto de la vida cotidiana que tenga una mínima influencia en la vida de los alumnos. Las actitudes o valores que demuestran los niños y las niñas tienen su reflejo en conductas que imitan o modifican, pero que parten de una base. La ‘externalización’ es la manera en la que el currículo oculto actúa. Un agente sociocultural adquiere una capacidad educativa al ser lo suficientemente permeable en el ideario del niño. Un claro ejemplo es la capacidad de un programa de televisión para la educación, como Barrio Sésamo, Dora la exploradora, a la par que la afición en un evento deportivo puede dar ejemplo de conductas machistas y racistas. Esto es un proceso que aunque ya haya sido estudiado, pasa continuamente desapercibido en nuestra sociedad y en las aulas.

Si se deja un “vacío pedagógico”, en ausencia de un agente educativo homologado o deseable, otro agente tomará su lugar, de una manera tácita, sin ser premeditada y con unos valores, medios y fines que pueden ir totalmente en contra de lo que en un principio se esperaba de la enseñanza de ese saber si se hubiere adquirido por medio de los principales agentes educativos, el colegio y la familia en la mayoría de casos. Este proceso no tiene que ser de por sí negativo para el aprendizaje, pero si entraña más riesgos al no estar supervisado de manera alguna, puesto que no tiene casi ningún tipo de control ante la exposición en niños. Son quizás por razones así por las que una de las prioridades en formación docente es el uso de las TIC, ya que el alumnado está inmerso en la era digital, aunque no necesariamente mejor preparado que otras generaciones.

En cuanto al tema de la *ciudadanía democrática*, encontramos una clara contraposición estructural en la escuela a este espíritu “democrático”; una profunda jerarquización de autoridad y por consecuencia, un liderazgo irrefutable del maestro o la maestra. Tampoco los alumnos gozan de una total libertad de expresión, libre albedrío y su participación es muy limitada en muchas de las decisiones que les afectan. Achacamos todas estas limitaciones al factor edad, y en virtud de ello, ordenamos los diferentes grupos de niñas y niños en función de su fecha de nacimiento, más que en

su nivel. Por lo tanto, ni la escuela es un baluarte de la democracia, ni la meritocracia es un principio sólido en las escuelas, y la libertad queda delimitada por las instrucciones de la Administración.

Aunque estos postulados parezcan formar parte de un ataque deliberado contra la organización escolar, es cierto que sin imponer unos límites o normas de convivencia, supeditadas a su cumplimiento, la escuela pecaría de un aire *laissez-faire*, que a la postre, podría volverse contraproducente; el no clarificar qué cosas se pueden o no se pueden hacer en el aula, o presentar modelos de comportamiento de tolerancia 100% significaría no tener conciencia social ni responsabilidad. Es aquí donde radica la dicotomía de la función docente, ¿más orden o más libertad? ¿cómo conjugar el equilibrio de ambas sin perjuicio de una educación integral y en valores? La libertad de cátedra es a la educación lo que la diversidad biológica es a los seres vivos, la herramienta indispensable que permite distintos resultados, al romper con la norma preestablecida.

Esto marcará la actuación de la cara oculta del docente, que se conjuga de manera implícita con los contenidos estándar y consensuados por la comunidad escolar (el currículo prescriptor) y nos da ese *output* final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, volviendo a los planteamientos de las teorías del aprendizaje, el contexto, el medio donde se desenvuelve el niño/niña, es de suma importancia en la adquisición y desarrollo de los aprendizajes efectuados en el clima escolar.

En este contexto se debe enfocar cualquier saber desde la perspectiva de género. Esto supone hacerse preguntas sobre el producto cultural en cuestión, como por ejemplo:

- ¿Es diferente para hombres y para mujeres? ¿Por qué?
- ¿Algún sexo tiene más afinidad que el otro con el producto cultural? ¿Por qué es así?
- ¿Tengo conductas y expectativas diferentes para cada sexo en función del producto cultural? ¿Por qué?

Es evidente que el sexismo no es explícito en las aulas, pero muchas facetas de roles machistas y tradicionales se perpetúan en el aula, en la mayoría de casos, más que en la organización escolar, como los equipos directivos, o los libros de texto, en la actuación docente con el alumnado.



En ésta investigación hemos analizado con la perspectiva de género aspectos que pueden permanecer escondidos al currículo oficial, pero que son relevantes igualmente, ya que influyen en el contexto sociocultural de los estudiantes y les da unas pautas, unas normas no establecidas, sobre lo que se espera de los educandos en virtud de su sexo para determinadas situaciones.

La demostración de las hipótesis ha sido parcial, ya que:

Para la H1; las niñas y los niños practican distintas actividades en función de su género:

Es cierto y queda comprobado en los resultados, pero es falible en el tiempo, y por tanto en otros colegios se podrán dar y se darán resultados distintos.

Para la H2; el profesorado tiene formación en género:

Es falsa, prácticamente es nula la formación, y la temática de género e igualdad no se encuentra entre las prioridades de formación docente tampoco.

Para la H3; las niñas y los niños leen con frecuencia similar, pero géneros literarios distintos.

No podemos corroborarla totalmente por resultados muy dispares en los colegios analizados, pero comprobamos un mayor gusto de ambos sexos por la novela.

Para la H4; los equipos directivos están representados de manera igualitaria:

Es cierto, en consonancia con la cantidad de mujeres maestras y mujeres que forman parte de cargos directivos.

Aunque en una tónica general los resultados muestran una clara disposición a enseñar en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, las actuaciones conjuntas de profesorado y Administración no parecen ser tan eficaces en el terreno del currículo oculto. No es una causa única, sino debida a varios factores: por falta de formación entre el profesorado, por ausencia de voluntad política y un acervo cultural de la sociedad que aún sigue lastrando comportamientos y actitudes machistas. El problema no reside tanto en el qué sino en el cómo.

Personalmente, considero que para que la investigación fuera más prolífica, sería necesario aumentar la bibliografía concerniente a estudios de género, como ya he mencionado anteriormente, para contrastar una mayor cantidad de datos que arroje resultados más pulidos. Hay una recomendación más, a nivel general sobre la posibilidad de elaborar los materiales curriculares con contenidos en favor de la igualdad, como manuales, contenido multimedia o literatura.

## **5. Propuestas planteadas**

Se proponen cinco acciones para solucionar las situaciones estudiadas en las que hay una flagrante desigualdad y/o prevenir diferencias de género entre la comunidad escolar. Todas las alternativas planteadas están vinculadas a uno o más objetivos de la investigación.

### **5.1. Modificar el estatus de Valores Sociales y Cívicos**

Se pretende dotar de carácter obligatorio al área de Valores Sociales y Cívicos. La asignatura cuenta ahora mismo con el estatus de ‘asignatura específica’, por lo que queda a libre elección de las madres y padres o tutor legal, en virtud de lo dispuesto en el artículo 8.3. del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Al tener la misma condición que la asignatura de Religión, nos preguntamos si acaso lo que se aprende en la enseñanza religiosa sustituye y tiene igual valor pedagógico que la asignatura propia para formar ciudadanos activos, críticos y responsables. La ley educativa declara de manera tácita que son equiparables la confesión religiosa y la formación democrática y cívica.

Esta asignatura incluye en sus contenidos la enseñanza en una igualdad efectiva, de inculcar unos valores de corresponsabilidad y no discriminación por razones de entre otras, sexo, género u orientación sexual. La educación encuentra en Valores una asignatura en que estos contenidos están forzados a darse de manera explícita y no como contenidos transversales, que pueden tener o no su hueco en el aula, y hemos demostrado que pasan de manera desapercibida.

Los profesores y profesoras encuestados han señalado una falta de compromiso en enseñanza de valores democráticos y cívicos, y bastantes de ellos declaran que no ven acertado incluir la enseñanza religiosa en el currículo escolar.

En una de las preguntas de la encuesta, la n.º 13, sobre la enseñanza religiosa en las escuelas, prácticamente la totalidad de los encuestados, un 90,09% tiene reticencias en uno o más aspectos: la

gran mayoría considera que dentro de un ámbito científico como se supone que es la escuela, no es adecuada su enseñanza. Otros docentes la consideran ‘una pérdida de tiempo’ y piensan que debería figurar como extraescolares, pero en ningún caso para nota, o con hora y media de carga lectiva. Hay también, aunque sólo aparece en un 9,09% de las encuestas, docentes que no ven justo el acceso de los maestros y maestras de religión a la enseñanza, por ser de nombramiento eclesiástico.

La alternativa a esta situación, que no cuenta con el apoyo docente, pasaría por delegar la enseñanza religiosa al ámbito de las actividades extraescolares, con posibilidad de realizarla en el centro, fuera del horario lectivo. En torno a su contenido pedagógico, queda muy en entredicho su valoración académica, al no seguir los mismos principios que todas las demás áreas de conocimiento. Queda a merced de la voluntad de los partidos políticos presentar una enmienda a nivel local o autonómico para trasladar la religión fuera del currículo, ya que no se trata de eliminar las creencias sino de que todo el conocimiento en la escuela debe ser sometido a revisión y reflexión, y para evitar incongruencias la religión debe quedar en un segundo plano.

Para llevar a cabo esta propuesta, hace falta remitir la cuestión al Consejo Escolar del Estado, ya que en primera instancia, es el órgano competente de tramitar estas sugerencias. En un segundo plano, reafirmar la importancia de los elementos transversales que nombra la parte dispositiva del currículo de Educación Primaria de Aragón, su artículo 8, mediante su tratamiento específico en el área de Valores. Se trata de aplicar de una forma más práctica lo que la ley dispone, que es el tratamiento de estos contenidos en una asignatura de obligado cumplimiento.

## **5.2. Aumentar la formación en género del profesorado**

Ante los resultados de la encuesta, en la que ningún docente señala la formación en género como ninguna de sus tres prioridades, es esclarecedor que esta formación debería proporcionarse por parte del Estado, y más siendo el propio Estado el que eleva la igualdad a la categoría de derecho fundamental. En esta formación no solo se deben incluir los aspectos socioculturales de la violencia de género, además ha de hablarse de los derechos laborales por maternidad y paternidad, trata de seres humanos, de la corresponsabilidad y el trabajo doméstico. Aunque muchos de los docentes conocen la mayoría de sus derechos laborales, sigue existiendo la posibilidad de un acoso sexual,

discriminación por razón de sexo, hay que ir más allá de la esfera estrictamente laboral o jurídica, y dotar de una formación de género integral.

Esta formación puede ser dada por profesionales, como expertas y expertos en materia de género, como juristas, profesorado de la Universidad de Zaragoza de muy distintas ramas, y además contar con la colaboración de organizaciones como Cruz Roja, o asociaciones contra la trata y explotación sexual, que realizan su labor directamente relacionada con la igualdad efectiva.

Para llevar a cabo esta acción en la ciudad de Huesca, se deben considerar los siguientes puntos:

1. El horario lectivo de un docente de Educación Primaria es de 25 horas lectivas más 5 reservadas para tareas en el centro que no son impartir clases, llamadas complementarias, tal y como recogen la Orden de 16 de junio de 2014, la Orden de 21 de diciembre de 2015 y la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio. Esas cinco horas se suelen emplear en tareas estrictamente burocráticas, sin o con escaso valor pedagógico para el alumnado. La formación de los maestros cada vez ocupa un mayor espacio, ya que significa un I+D+i en la profesión docente. Es necesario enfocar la igualdad entre hombres y mujeres como uno de los temas instructivos más importantes.
2. Fomentar estos cursos de una manera positiva; validez en concursos-oposiciones, concursillos, buenas prácticas y becas para los centros que innoven en metodologías de enseñanza en la igualdad, tanto desde la DGA como el MECD.
3. Solicitar la colaboración de catedráticos y catedráticas de la Universidad de Zaragoza, y otros entes sociales, como ONGS, ORGS, o particulares expertos en la materia.

Realizar tres talleres para las familias del alumnado: a) sobre el género, el sexo y la orientación sexual, b) la discriminación sexista y el machismo en las TIC, y c) sobre corresponsabilidad y convivencia en el hogar, para así aunar esfuerzos también instruyendo con nociones básicas a los padres y madres de los alumnos. Cómo hemos podido comprobar en varias de las respuestas en las encuestas, la actitud y predisposición de las familias es clave para garantizar una educación integral. Y en igualdad de género, la población suele dar por sentado que una vez quitadas las barreras laborales y jurídicas la brecha de género no existe. Además de una falta de sensibilidad generalizada de la sociedad en cuestiones feministas, hay que sumarle a la prevención en conductas violentas una formación en las nuevas tecnologías. Es muy importante tratar temas como el ciber-acoso, *sexting*,

la homofobia y otros problemas que hoy se encuentran con especial incidencia entre los jóvenes. Hoy en día, hablar de una convivencia sana no se limita a concebirla solo en el entorno social, el aula o el recreo, sino también en el entorno virtual.

Ambas propuestas, la de situar la asignatura de Valores y la de fomentar cursos de formación entre el profesorado aragonés, están relacionadas con dar una respuesta a la luz de los datos extraídos del objetivo B, el de conocer el nivel de la formación en género del profesorado.

### **5.3. Elaboración de material didáctico y revisión de la biblioteca**

Destacamos dos vías para favorecer la elaboración de material didáctico: a) creación de obras literarias y b) elaboración de manuales.

a) Creación de obras literarias. Las posibilidades de ampliación de contenidos que ofrecen los libros de la biblioteca escolar son muy variadas y enormes, y los docentes se encuentran en una posición preferente para poder entrelazar el disfrute por la lectura con la creación y transmisión de contenidos culturales y científicos. Para los niños supone un aliciente poder crear un libro, o colaborar en la creación de uno, y más cuando otros niños y niñas más pequeños podrán leerlo y aprender de él, o pasar un buen rato disfrutando de la lectura.

b) Elaboración de manuales.

Las editoriales no están constituidas en su mayoría por docentes, o maestras y maestros que figuren en activo. Pese a tener un alto peso en el día a día de las clases, los libros de texto no pueden ser la principal herramienta de un profesor. Un libro de texto ayuda a organizar los aprendizajes, pero está elaborado por terceras personas ajenas a la realidad del aula. No tiene la concreción ni curricular ni pedagógica que puede aportar el maestro. Si el profesorado contase con horas complementarias libres para elaborar sus propios ‘libros’, con el paso de los años el centro tendría material curricular plenamente adaptado, aparte de ahorrar una gran cantidad de dinero en renovar los libros.

Para potenciar las dos iniciativas anteriores, es necesario reconocer el mérito a la labor, con incentivos salariales o becas para la publicación de sus obras. Otro matiz importante en esta cuestión es la errónea idea que se tiene desde la esfera política de que a mayor carga programática, es decir, de rellenar rúbricas y adecuar unidades didácticas, mejor labor educativa desempeñan los y las maestras. Esto supone un amplio consumo de horas en trabajo burocrático, en vez enfocarse a la innovación educativa y la calidad en la enseñanza, tal y como aboga en sus fines la última ley.

La biblioteca queda a cargo de un docente designado por el equipo directivo, y la elección de libros de texto bajo la aprobación de los Equipos Didácticos y la Comisión de Coordinación Pedagógica en última instancia, según lo redactado en la Orden de 16 de junio de 2014, Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de los centros públicos de EI, EP y Educación Especial en la Comunidad Autónoma de Aragón (IOF).

La propuesta se encamina a que en la revisión de los libros de la biblioteca se aplique una perspectiva de género, al menos con nuevas adquisiciones y la posibilidad de crear una sección específica para libros relativos al tema y proyectos de aprendizaje que incluyan estas obras.

En el apartado de los libros de texto de las asignaturas, cualquiera de los Equipos Didácticos puede hacer una revisión de género, antes del curso de los contenidos que aparecen en los libros, y sugerir cambios en aquellos que consideren oportunos, así como remitir informes periódicos a las editoriales y a la inspección educativa. Este fin persigue crear una retro-alimentación continua en el tiempo, que permita una mejor colaboración entre editoriales y docentes, y dar una mayor importancia a la selección del material, o en su caso, y en relación a anteriores propuestas, incentivar la elaboración de manuales propios.

Las dos partes de esta acción están relacionadas con el objetivo C, sobre el uso de la biblioteca escolar por parte de alumnos, aunque también está intrínsecamente unida a la formación en género del profesorado, debido a la voluntad innovadora de esta medida.

#### **5.4. Creación de una Red Virtual Docente**

Esta propuesta va íntimamente ligada a la anterior, y consiste en compartir todos estos materiales en una Red Virtual Docente, para el profesorado aragonés. En la RVD cualquier maestro puede publicar sus libros de texto, presentaciones, contenidos multimedia, videojuegos... para que otros compañeros puedan descargarlo y usarlo. Se necesita una red de servidores para alojar la información, y un equipo de técnicos de informática, en materia económica y de recursos humanos y materiales. Por otra parte, los beneficios se antojan bastante prometedores, proporcionalmente.

Mediante una buena gestión de este sitio web, con identidades debidamente confirmadas y un sistema de protección de datos, se podría conseguir renunciar a la compra de libros de texto, en favor de unos de mayor calidad; hechos desde y para la escuela, coste cero prácticamente y que pone un escenario competitivo meritocrático para los docentes. Todo esto requiere de unos cuantos cursos escolares de implementación y prueba. Para perfeccionar el proceso, se establecería una comisión de pedagogos y docentes para revisar aquellos materiales mejor valorados y con mayor rigor científico y didáctico, así como el grado de innovación. Como hemos mencionado con anterioridad, es crucial que las maestras puedan liberarse de algunas horas lectivas, se contrate a más personal interino, ofreciéndoles a su vez estabilidad laboral y avance profesional, además de dar incentivos en los salarios de los maestros y maestras por resultados positivos en buenas prácticas docentes.

Encontramos ya ejemplos de plataformas como Edmodo, o Moodle, que sirven para crear un entorno académico virtual, propicio para compartir aprendizajes y material didáctico. Sin embargo, su implantación a nivel general es prácticamente nula, entre otras razones, por la poca relevancia de la didáctica “tecnológica”, es decir, saber explotar todo el potencial que ofrecen las TIC, no solo relagarlas a su papel de sustituir, mediante un editor de texto, a la hoja y el lápiz.



### **5.5. Plan de fomento del deporte y la actividad física desde la perspectiva de género**

Se ha diseñado un proyecto que consta de cuatro propuestas clave:

#### **A) Modificar la oferta de actividades extraescolares de los centros:**

Casi ningún colegio público de Huesca, excepto para el caso del árabe en un centro, ofrece la enseñanza de idiomas como una actividad extraescolar. Por lo general, el coste de ir a una academia de idiomas o aprender a tocar un instrumento musical, supera con creces el coste mensual de las actividades que comúnmente oferta la AMYPA. Por eso se pretende ofertar actividades extraescolares con precios asequibles, y becas para las familias con menos recursos económicos, a discreción del equipo directivo de cada colegio, unas cuantías básicas que cubrieren al menos un 50% del precio mensual y/o se garantizase el abastecimiento mínimo de materiales como instrumentos o libros, los recursos necesarios para cada alumno, sin incluir la matriculación familiar en la AMYPA. Se añadirían tres actividades a la oferta anual: inglés, francés y enseñanza musical.

Los resultados académicos tienen una especial relación con el tipo de actividades extraescolares que llevan a cabo los alumnos; así, por lo general un niño o niña que tenga la oportunidad de practicar un segundo idioma el doble de horas, o la especialización en un instrumento que en horario de clase no se podría por falta de medios o tiempo, logra mejores resultados académicos, al tener más tiempo de práctica, experiencia, y un mejor y más integrado proceso de enseñanza – aprendizaje. Estas actividades pueden ser contratadas individualmente por las AMYPAS y sujetas a posibles modificaciones, o bien coordinadas por el Ayuntamiento de Huesca o en su caso, el Conservatorio ‘Antonio Viñuales’ de Huesca. Se habilitará un servicio de depósito en el Conservatorio y en los centros para recoger los instrumentos que se deseen donar para un banco de instrumentos.

Al final de cada curso escolar, se obtendría las valoraciones familiares y de los docentes implicados en el desarrollo de las actividades extraescolares, para una evaluación y un libro blanco de sugerencias de cara al siguiente curso escolar.

#### **B) Romper estereotipos de género en el deporte**

Los resultados del estudio reflejan asimetrías relevantes, brecha de género, en las actividades extraescolares deportivas. Teniendo en cuenta un cierto margen de error lógico, sigue habiendo una brecha de género muy clara en fútbol, o gimnasia rítmica y zumba, en estos dos últimos casos, falta de alumnos masculinos. Para activar el interés del alumnado que no ha practicado con anterioridad actividades tradicionalmente ligadas al sexo opuesto, se propone realizar talleres y charlas a cargo de deportistas de élite del sexo opuesto al que más representado fuese, en el deporte en cuestión.

#### Plan de acción para el fomento del fútbol entre el alumnado femenino

##### Objetivos:

- 1) Aumentar el nº de niñas que se inscriben en fútbol como extraescolar.
- 2) Romper estereotipos de género entre el alumnado

##### Metodología:

Se propone un taller de 2 horas para cada curso de EP, con la colaboración de integrantes de las categorías juveniles femeninas del Club Deportivo Peñas Oscenses, y algunas de las campeonas de la plantilla que ascendió a la División de Honor y, aunque con mayores trabas para realizarla, la visita de la jugadora de la selección nacional, Mapi León.

##### Descripción taller:

- 1) Una jugadora del Peñas se presenta, sin decir a que se dedica ni su identidad. Los niños y niñas deben adivinar, su edad, color favorito, nombre... a modo de juego introductorio. Tras un tiempo, la ponente descubre su actividad deportiva, y se abre una reflexión grupal, por si acaso hubiese niños y niñas que vieran raro que una mujer juegue a fútbol.
- 2) Se les enseña unos vídeos de las mejores jugadas y habilidades de futbolistas femeninas, y se va al patio a intentar hacer algunos trucos de los visionados, aunque sea para ver la dificultad de esos, y la jugadora hace una muestra para la clase.
- 3) Dependiendo para cada ciclo, se abre un debate sobre las siguientes cuestiones:
  - 1º y 2º: ¿Son mejores los chicos o las chicas, jugando a fútbol?
  - 3º y 4º: ¿Por qué a tantos chicos les gusta el fútbol y a las chicas no tanto?
  - 5º y 6º: ¿Es posible la igualdad en el fútbol profesional? Estudio del caso del fútbol

femenino en España.

4) Las jugadoras cuentan como empezaron a interesarse por el deporte, y situaciones en las que tuvieron que hacer frente a barreras de género, como comentarios machistas, prejuicios y falta de apoyos.

5) Se regalan a los chicos camisetas con los dorsales de las jugadoras, con una serigrafía en especial para el centro, de tal manera que a los niños y niñas les guste llevar esa camiseta, que es una forma de promocionar la imagen de las jugadoras femeninas

#### Plan de acción para el fomento de la danza y el baile entre el alumnado masculino

##### Objetivos:

- 1) Aumentar el nº de niños que se inscriben en fútbol como extraescolar.
- 2) Romper estereotipos de género entre el alumnado

##### Metodología:

Coincidiendo con el día mundial de la danza, el próximo lunes 29 de abril, se propone un taller de 2 horas para cada curso de EP, con la colaboración de bailarines aragoneses, como Adrián Cruz, una joven promesa del ballet aragonés, y alumnos del Conservatorio profesional de danza de Zaragoza.

##### Descripción taller:

- 1) Un bailarín masculino se presenta, sin decir a que se dedica ni su identidad. Los niños y niñas deben adivinar, su edad, color favorito, nombre... a modo de juego introductorio.
- 2) Se inicia un debate: ¿Son los chicos ‘menos’ chicos por bailar? ¿bailan mejor ellas? ¿por qué muchos chicos nunca se han apuntado a bailar? ¿es qué realmente no les gusta?.
- 3) Se lleva al teatro o sala habilitada para ello, a los cursos para ver una danza protagonizada por bailarines disfrazados de modo que no se puedan reconocer ni el rostro ni facciones. Cuando acaba la función, se pide a los niños la opinión de estas bailarinas, para tras ello, los bailarines quitar sus trajes y revelar su rostro.
- 4) Los chicos cuentan como empezaron a interesarse por la danza, y situaciones en las que

tuvieron que hacer frente a barreras de género, como comentarios sexistas, prejuicios y falta de apoyos.

5) Se preparan una sesión de juegos con música, en coordinación con el departamento de música, con un carácter lúdico e inclusivo.

### C) Estrategias focalizadas en el fomento de la actividad física de niñas de etnia gitana y árabe

La siguiente propuesta se vincula al papel de entidades deportivas y de enseñanza no reglada. Muchas actividades extraescolares que realizan los alumnos no figuran en el estudio debido a que se llevan a cabo fuera del entorno escolar, en otras instalaciones. Muchos colegios no pueden permitirse equipamiento deportivo que pueda satisfacer todas las necesidades de los estudiantes, de ahí el alto grado de participación de los clubes en las actividades extraescolares. Actualmente, la oferta de categorías y grupos mixtos es amplia en disciplinas como tenis y artes marciales, pero mucho menor en fútbol, balonmano y baloncesto.

Se debe incentivar a la población juvenil a la práctica diaria de actividad física, porque se confirma que hay, como en los estudios ingleses, un menor número de chicas que de chicos que practican deporte con regularidad. Esto se puede conseguir con programas enfocados a grupos diana;

- Incentivar a las chicas de etnia gitana y árabe a la práctica de la natación con una campaña específica con la finalidad de romper los estereotipos de género y lograr un aumento en la práctica de deporte femenino.

Para llevar a cabo este plan, se seguirían los siguientes puntos:

- 1) Jornadas de sensibilización con las familias sobre la importancia de la natación en la salud y conversar sobre las posibles trabas que puede tener una chica en la piscina en relación a su cuerpo o condición de mujer, con la colaboración de una médica y una trabajadora social. La razón de que sean mujeres es para empatizar más con las niñas.

- 2) Establecer cursillos gratuitos de natación para las niñas más pequeñas, y ofrecer cursos de socorrismo a precio reducido para un cupo limitado de adolescentes de etnias gitana o árabe.
- 3) Instruir al profesorado de extraescolares y trabajadores de la piscina en materia de género, de forma que sea necesario recibir unas charlas o realizar un curso de formación obligatoriamente.

A final de año, se contaría con la opinión de las madres, los padres, la valoración de los profesores de extraescolares y las personas implicadas en el proyecto. Una vez finalizado el plazo de un curso, se deberán reunir los coordinadores del plan y evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos, para reforzar el programa, identificar otros grupos ‘diana’, o modificar estrategias.

#### D) Creación de un plan de estadística de extraescolares (PEE)

Las escuelas son una mina de información para averiguar las necesidades y deseos del alumnado, a través del *feedback* y la comunicación constante con todos los agentes educativos. Un Plan Estadístico de Extraescolares (PEE) es un documento que recogería información de naturaleza no académica, sino del ámbito de las actividades no lectivas. Se trata de sumar los datos que puedan recoger las AMYPAS y los docentes de extraescolares y que puedan influir en la educación de la niña o niño. Estos datos serían recolectados mediante una ficha de inscripción más extensa y una reunión con las familias, y las valoraciones pedagógicas en una memoria que entregarán todos los profesores y profesoras de extraescolares cada mes a la dirección del centro.

Un buen diseño de un PEE garantiza hallar nuevos resultados que ayudarán a conocer más sobre los estudiantes, a hacer un buen diagnóstico y un mejor proceso de enseñanza, con factores que habían permanecido “ocultos” en su aprendizaje. Un PEE no debe recopilar información personal que pueda ser omitida por confidencialidad, pero si aquella que permita mejorar la programación de actividades extraescolares de cara al futuro, como el contexto familiar, cultural, económico y el historial de actividades extraescolares realizadas por el alumno/a.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Adya, M. , Kaiser, K.M. (2005). Early determinants of women in the IT workforce: a model of girls' career choices. *Information Technology & People*, 18 (3), pp. 230-259.
- Aguilar, C. (2006). Género y formación de identidades, *Cuadernps de Literatura Infantil y Juvenil*, 191, pp. 7-15.
- Aguilar, C. (2007) Del discurso de la domesticidad de la teoría *queer* en la literatura infantil y juvenil en *¿Todas las mujeres podemos?: Género, Desarrollo y muticulturalidad. III Congreso estatal de la Fundación Isonomía para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Castellón. Universitat Jaume I, pp. 62-69.
- Aguilar, C. (2008) *Lectura, género, feminismo y LIJ*. Universitat Jaume I. Castellón.
- Alcoba, E. (2005). *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó.
- Anyon, J. (1978). Education, Social 'Structure' and the power of individuals. *Theory and research in social education 07/01*. College of Education. University of South Florida, pp. 49-59.
- Apple, M. (1977). *Ideology and Curriculum*. Routeledge, Nueva York.
- Argüelles, I. , Campos, A. , López Núñez, J. A. (2015). *Análisis de las actividades extraescolares en función de la variable género en el alumnado de primaria de la provincia de Granada*. Universidad de Granada. European Scientific Journal May 2015, Edition vol.11, N.º. 13, pp. 480-498.
- Azimpour, E. , Khalilzade, A. (2015). Hidden Curriculum. *World Essays Journal*. Vol 3, N.º 1, pp. 18-21.
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, N.º. 37, pp. 145-153.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*, Volumen I, Madrid, Cátedra.
- Bloom, B. et al. (1917). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Buenos Aires, Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D.).
- Bonino, L. (1995). *Micromachismos: La violencia invisible en la pareja*. Reedición. Madrid, Paidós.
- Bourdieu, P. , Passerson, E. (1978). *La educación como violencia simbólica*. Barcelona. Editorial Laia.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México, Editorial Paidós.
- Cabero, J. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Píxel-Bit, Revista de medios y educación*. N.º. 20, pp. 80-100.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación*. Vol 21, N.º. 45.
- Canale, M. , Swain, M. (1980). *Theoretical bases of com-municative approaches to second language learning and testing*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Carmona, C. , Sánchez, P. *et al.* (2011). *Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género*. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 29-2. Universitat de València, pp. 448-463.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios  
<https://campuseduccion.csif.es/FCCEntrada.aspx>. Última consulta a día 26/05/2018.
- Cerezo, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Boletín científico Sapiens Research*, N.º. 2, (2), pp. 24-29.
- Coll, C. (2008). *TIC y competencias docentes del siglo XXI. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Carneiro, R. , Toscano, J. , Díaz, T. (coord). Fundación Santillana, España, pp. 112-126.
- Comisiones Obreras. <http://www.fe.ccoo.es/noticia:268796>—  
Oferta\_formativa\_on\_line\_de\_la\_Federacion\_de\_Ensenanza\_de\_CCOO. Última consulta a día 24/05/2018.
- Confederación General del Trabajador. <https://www.cgтарagon.org/fedens/formacion-de-cgt-curso-17-18>. Última consulta a día 24/05/2018.
- Constitución española de 1978
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, N.º5, pp. 257-261.
- Çubukçu, Z. (2012). *The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students*. Eskişehir Osmangazi University, Turquía.
- Devís, J. , Fuentes, J. , Sparkes, A. (2005). *¿Qué permanece oculto del currículo oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física*. Universitat de València.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.

Diario *El País* (21/09/2005)

[https://elpais.com/sociedad/2005/09/21/actualidad/1127253603\\_850215.html/](https://elpais.com/sociedad/2005/09/21/actualidad/1127253603_850215.html/). Última consulta a día 24/05/2018

Díaz, A. (2005a). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol 8, N.º. 1, pp. 1-15.

Díaz, A. (2005b). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*. Vol 28, N.º. 111, pp. 7-36.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGrawHill.

Díaz, F. (2008). TIC y competencias docentes del siglo XXI. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Carneiro, R., Toscano, J., Díaz, T. (coord). Fundación Santillana, pp. 139-154.

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá, Editorial Linotipo.

Fernández, N. , González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of supranational Policies of Education*. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). N.º. 3, pp. 242-263.

Fleta-Asín, J. , Pan, F. (2017). Segregación horizontal y vertical de género en el profesorado. *Acciones e Investigaciones Sociales*. Universidad de Zaragoza. N.º 37, pp. 187-214.

Flintoff, A. (2008). *Targeting Mr average: participation, gender equity and school sport partnerships*. Routledge.

Furtado, V. (2014). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Políticas, representaciones y prácticas lingüísticas*. Universidad de la República de Uruguay, pp. 48-70.

Gil, A.; Feliu, J.; Vitores, A. (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. Universitat Autònoma de Barcelona. Vol 12, N.º. 3, 2012, pp. 3-9.

Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, Morata.

Giroux, H. , Penna, A. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and research in social education 07/01*. College of Education. University of South Florida, pp. 21-42.

Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Hammersley, M.; Woods, P. (coord). Pp. 23-48.



- Guijarro, J. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Revista Porta Linguarum*. N.º. 6, pp. 53-66.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chtulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*. Vol 6, pp. 159-165.
- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*. Tesis doctoral de la Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Editorial Paidós.
- Isarre, C. (2015). *La participación como derecho a la educación: de la Constitución de 1978 a la actualidad*. Trabajo Final de Grado. Juan, V. (dir). Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. Madrid. Ediciones Morata
- Kay, T. (2005). The voice of the family: influences on Muslim girls' responses to sport. *Youth sport and active leisure: theory, policy, and practice*. Brighton, pp. 91-114.
- Kramer, M. (2001). *Sex-role stereotyping in children's literature*. Unpublished master' thesis. Pennsylvania State University, PA.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.*
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*
- Lledó, E (1992). El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio. Universitat Autònoma de Barcelona. *Cuadernos para la Coeducación*. N.º 3.
- López Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider; essays and speeches*. California, San Francisco State University. Crossing press, Feminist series.
- Luengo, E. (2018). El cuento de los hermanos Grimm: *El rey rana o Enrique el férreo*: recepción del lectorado infantil y de los enseñantes en España. Propuestas para la enseñanza desde una perspectiva de género. *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación*, N.º. 1, pp. 227-259.
- Manguel, A. (2002). En el bosque de la lectura. *El País. Babelia*, 14 de febrero, edición digital [https://elpais.com/diario/2002/01/12/babelia/1010795950\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2002/01/12/babelia/1010795950_850215.html).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España (19/04/2017).

<http://www.educatolerancia.com/patios-colegios-no-sexistas/>. Última consulta a día 24/05/2018.

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria, Barcelona.

Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Parra, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha.

Pichi, A. Why McDonald's says it wants "to be in schools". *CBS Broadcasting* (11/12/2014)

<https://www.cbsnews.com/news/why-mcdonalds-says-it-wants-to-be-in-the-schools/>. Última consulta a día 24/05/2018.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Rich, A. (2006). Compulsory heterosexuality and lesbian existence, en Parker, R. , Aggleton, P. *Culture, society and sexuality*. Routledge, pp. 197-224.

Rinderman, H. (2007). The g-Factor of Interantional Cognitive Ability Comparisons: The Homogeneity of Results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-Tests Across Nations. *European Journal of Personality*. N.º. 21, pp. 667-706.

Rosenthal, R. , Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York. Irvington.

Rubin, G. (1989). “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, C. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid. Editorial Revolución, pp. 113-190.

Ruiz, M. (07/10/2010). *Cadena Ser*

[http://cadenaser.com/ser/2010/10/07/cultura/1286407031\\_850215.html](http://cadenaser.com/ser/2010/10/07/cultura/1286407031_850215.html). Última consulta a día 24/05/2018.

Ruiz, L. , Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?. *Revista Complutense de Educación*. N.º 10, pp. 125-145.

Santos, M. (2000). Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y la ética. *Acción Pedagógica*. Vol 9, N.º. 1-2, pp. 18-23.

Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*. Vol 95, N.º. 5, pp. 1053-1075.

Snyder, B. (1970). *The Hidden Curriculum*. New York. Knopf.

- Taylor Gatto, J. (2002). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers. Canadá.
- Tsao, Y. L. (2009). *Gender issues in young children's literature*. Pennsylvania State University.
- Tusquets, E. , Bollmann, S. (2007). *Las mujeres que leen son peligrosas*. Madrid. Editorial Maeva.
- Unión General de Trabajadores. <http://portal.ugt.org/formacionparaeempleo/>. Última consulta a día 23/05/2018.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto, edición digital <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>, consultado a día 07/05/2018.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid. Editorial Egales.
- Wikipedia [https://es.wikipedia.org/wiki/Maria\\_Montessori](https://es.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori). Última consulta a día 22/05/2018.

## **7. Anexos**

### **8.1. Modelo de encuesta**

El modelo de encuesta se encuentra solamente disponible en formato digital, comprimida en un documento Word en la misma carpeta que contiene este trabajo.

### **8.2. Base de datos biblioteca**

La base de datos se encuentra solamente disponible en formato digital, comprimida en un documento Excel en la misma carpeta que contiene este trabajo.